

Helmut Linnenbank

**GRUPPENDYNAMIK UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG, HOCHSCHULDIDAKTISCHE
WIRKLICHKEIT UND PERSPEKTIVEN**

1978



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555408_0007

Fachgebiet
Erziehungswissenschaft

GRUPPENDYNAMIK UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT.
REGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG, HOCHSCHULDIDAKTISCHE
WIRKLICHKEIT UND PERSPEKTIVEN

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n
zur
Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Helmut Linnenbank
aus Sassenberg

1978

Tag der mündlichen Prüfung: 17. 2. 78

Dekan: Prof. Dr. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. Henningsen

Korreferent : Prof. Dr. Benner



Vorwort

Das schillernde Interventionsrepertoire und der auf Anpassung gerichtete Gruppendruck mit dem scheinbar doch recht edlen Motiv des *Habeas Emotum* bedingen die ursprüngliche Problemstellung dieser Arbeit. Gleichzeitig wollte ich aber nicht stehen bleiben im vielleicht zu unverbindlichen Abstraktionsniveau der Analyse von normativen Strukturen und von vielleicht deformierenden Wirkungen gruppendynamischer Trainings in Laboratorien.

Daher interessierte mich Überdies die Frage, in welche Richtung sich die Lehre entwickelt, wenn man das Bedingungsgefüge von Thema, Ich und Wir im Auge hat. Um darüber mehr als spekulative Daten zur Verfügung zu haben, führte ich eine empirische Untersuchung an allen Fachhochschulen für Sozialwesen in NW durch.

Herrn Professor Doktor Jürgen Henningsen möchte ich für seine wertvollen Anregungen, aufmunternde Unterstützung und sein kritisches Engagement aufrichtig danken.

Besonderer Dank gebührt auch Herrn Professor Fr. Haferkorn, der mir bei unmittelbaren Problemen der Datenorganisation und -verarbeitung stets mit Rat und Hilfe zur Seite gestanden hat.

Schließlich bin ich allen Kollegen verbunden, die mir erst die quantitative und qualitative Befragung ermöglicht haben.

INHALT

1	Problemstellung und methodologische Vorüberlegungen	1 - 7
2	Historischer Überblick	
2.1	Gruppendynamik aus sozialhistorischer Perspektive	8 - 9
2.2	Zur Entwicklung der Laboratoriumsbewegung	9 - 15
2.2.1	Kritik der Begründung, weshalb gesellschaftspolitische Abstinenz in gruppendynamischen Laboratorien notwendig ist	15 - 16
2.2.2	Bedingungen für den Erfolg gruppendynamischer Bestrebungen in Wirtschaftsunternehmen	17 - 18
2.2.3	Bemühen um Professionalisierung in der BRD	18 - 21
3	Definitionen der Begriffe <i>Gruppe</i> und <i>Gruppendynamik</i>	
3.1	Vorüberlegungen zur soziologischen und psychologischen Sichtweise von <i>Gruppe</i>	22 - 23
3.2	Etymologische Bedeutung des Begriffs <i>Gruppe</i>	23 - 24
3.3	Definition des Terminus <i>Gruppe</i>	24 - 27
3.4	Etymologische Forschungsergebnisse zum Begriff <i>Gruppendynamik</i>	28
3.5	Begriffsbestimmungen von <i>Gruppendynamik</i>	28 - 32
3.6	Zusammenfassende Kritik und eigener Definitionsversuch	32 - 33
4	Bedeutung von Hegel und Dewey für unsere Fragestellung	34 - 35
4.1	Zu Hegels Philosophie, die den Weltprozeß als Entwicklung und Selbstentfaltung des Geistes begrift	35 - 36
4.2	Dialektisches Denken bei Hegel als reflexives Denken, das mit der Erfahrung identisch ist	37
4.3	Deweys Synthese von dialektischer und pragmatischer Theorie	37 - 39
4.4	Erfahrung als zentraler Vermittlungsbegriff	39 - 46
4.5	Bedingungen optimaler Entfaltung in einer freien, demokratisch organisierten Gesellschaft	46 - 48
4.6	Kritische Anmerkungen zum Ansatz Deweys	49 - 50

5	Kurt Lewins Feldtheorie	
5.1	Bestimmung ihres Standortes	51 - 52
5.2	Zentrale Begriffe	52 - 56
5.3	Vergangenes und gegenwärtiges Verhalten	56 - 58
5.4	Entwicklung und Lernen	58 - 60
5.5	Umerziehung durch Veränderung der Denkstruktur und der Werte sowie Bedingungen für Entscheidungen	60 - 63
5.6	Gemeinsamkeiten in den Werken Deweys und Lewins	63 - 65
5.7	Zusammenfassende Kritik unter dem Aspekt der modernen Physik	65 - 73
6	Gruppendynamik im Bezugsrahmen von kritischer Theorie und Positivismus	
6.1	Parsons' strukturell-funktionale Theorie als gesellschaftstheoretische Grundlage gruppendynamischer Praxis	74 - 77
6.1.1	Ursprung von Werten, die der Normerhaltung dienen	78 - 80
6.1.2	Integration und Anpassung an a priori vernünftige Institutionen	80 - 81
6.2	Zusammenfassung	82
6.3	Anmerkungen zu den Theorien von G. Homanns und J.G. Meads	82 - 83
6.4	Positivistisches Denken unter den Aspekten von Aufklärung, Erkenntnis-, Ideologiekritik und Selbstreflexion	84 - 94
6.5	Zusammenfassung	94 - 95
7	Gruppendynamik und kritische Erziehungswissenschaft	
7.1	Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode	96 - 101
7.2	Versuch der Operationalisierung einer Matrix Lenzens für das gruppendynamische Feld	101 - 103
7.2.1	Identifikation von Inhalten und Methoden	103 - 115
7.2.2	Analyse der Wirkungen gruppendynamischer Laboratorien, verdeutlicht an Fengers Dissertation	116 - 125
7.2.3	Emanzipatorisch orientierte Alternativen, wie sie in Kosses Sozialtraining entwickelt sind	126 - 128
7.3	Zusammenfassung	128 - 130

7.4	Offene Curricula	130 - 138
7.5	Zusammenfassung	139
8	Begründungszusammenhang einer empirischen Befragung	
8.1	Zur gegenwärtigen hochschuldidaktischen Situation	140 - 145
8.1.1	Dialektik von Emotionalität und Sache bei R. Cohn	145 - 148
8.1.2	Hochschuldidaktische Perspektiven	149 - 152
8.2	Zusammenfassung	153
8.3	Forschendes Lernen aller Beteiligten in Projekten	154 - 158
8.3.1	Ein Modell als Wechselspiel interdependenter Faktoren	159 - 161
8.3.2	Verwirklichungsmöglichkeiten in der Praxis	162 - 165
8.4	Zusammenfassung	166
8.5	Wissenschaftstheoretische Implikationen unserer Erhebung	
8.5.1	Vermittlung empirisch-analytischer Wissenschaft mit Handlungsforschung	167 - 171
8.5.2	Zur Reliabilität und Validität	
8.5.2.1	Reliabilität	172 - 173
8.5.2.2	Validität	174 - 175
8.5.3	Annahmen über das Verteilungsmodell	176
8.5.4	Hypothesen und ihnen zugeordnete Variablen	177 - 181
8.6	Methodische Vorüberlegungen	
8.6.1	Kriterien für Art und Größe der Zielgruppe	182 - 183
8.6.2	Zum Signifikanzniveau	183 - 184
8.6.3	Vergleich von Variablen bei unterschiedlichem Beantwortungsanlaß	183 - 189
8.6.4	Relevanz unterschiedlicher Rücklaufquoten	189 - 194
8.6.5	Vergleich von Strukturvariablen bei verschiedenen Fachrichtungen	195 - 196
8.6.6	Art der Praxis	197 - 198
8.6.7	Nicht vorgegebene Items	199
8.6.8	Abkürzungen	200

8.7	Strukturtragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen zu Hypothese 1	
8.7.1	Perspektiven aus praktischer Beteiligung in Projekten	201 - 215
8.7.2	Ebenen der Konflikt- und Interessenverdeutlichung	216 - 227
8.7.3	Möglichkeiten der Selbstbestimmung	228 - 235
8.7.4	Integration der Fachwissenschaften als Aufgabe	236 - 238
8.7.5	Einfluß von Motivationsänderungen	238 - 240
8.7.6	Wunschbild und Realität	241
8.8	Zusammenfassende Schlußfolgerungen	242
8.9	Strukturfragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen zu Hypothese 2	
8.9.1	Vorbemerkungen	243
8.9.2	Einschätzung und Ursprung gruppendynamischer Kenntnisse und Fähigkeiten	243 - 247
8.9.3	Stellenwert emotionaler Prozesse in der Lehre	247 - 260
8.9.4	Diskussion widersprüchlicher Korrelationsergebnisse	261 - 263
8.10	Zusammenfassung	264 - 265
8.11	Strukturtragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen zu Hypothese 3	
8.11.1	Vorbemerkung	265
8.11.2	Gruppendynamik in kritischer Absicht und Ebenen des Hinterfragens	265 - 271
8.11.3	Interpretation der Korrelationsergebnisse	272 - 274
8.11.4	Schlußfolgerungen	275 - 276
9	Qualitativinterviews zur vorausgegangenen Befragung	
9.1	Begründungszusammenhang und schematischer Überblick	277 - 285
9.2	Methodologische Fragen	286 - 294
9.2.1	Zur Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse	295 - 296
9.2.2	Zur Reliabilität und Validität	297 - 301
9.3	Bewußtsein von Wirklichkeit und Wirklichkeit	302 - 308
9.4	Zu den einzelnen Hypothesen und ihnen zugeordneten, ausgewählten Variablen	
9.4.1	Hypothese 1	309 - 319

9. 4. 2	Hypothese 2	319 - 338
9. 4. 3	Hypothese 3	339 - 348
10	Zusammenfassung und Folgerungen	349 - 356
	Anmerkungen	357 - 396
	Literaturverzeichnis	397 - 412
	Anhang	413 - 440

1. Problemstellung und methodologische Vorüberlegungen

Beim Streit zwischen Empiristen und Rationalisten^{1a} interessierte Kant vor allen Dingen die Frage nach dem Verhältnis von Erfahrung und Erkenntnis *a priori*. Wenn- gleich seine als Transzendentalphilosophie begriffene *kritische Philosophie* qua systematischer Reflexion *die Möglichkeiten, die Principien und den Umfang aller Erkenntnisse a priori*² festlegt und die Wahrheit der apriorischen Wirklichkeitserkenntnisse, die für die *synthetischen Urteile a priori*³ konstitutiv sind, unmittelbar einsichtig ist, gelten für die letzteren keine Beobachtungsdaten. Bedeutsam für die Möglichkeit synthetischer Urteile *a priori* wird vielmehr eine raum- zeitliche Anschauung als *Synthesis der Einbildungskraft und die notwendige Einheit derselben in einer transcen- dentalen Apperception*.⁴

So verstandene Anschauung ermöglicht nämlich erst *die Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung*, die nun gleichzeitig die *Bedingungen der Möglichkeit der Gegen- stände der Erfahrung*⁵, d. h. der Praxis, konstituie- ren. Die Bedingungen potentieller Erfahrungen werden al- lerdings nur im Denken ermittelt. Sie geben demnach Aus- kunft über die Bedingungen der Möglichkeit des Den- kens⁶.

Synthetische Urteile *a priori* und durch Einbildungs- kraft und transzendente Apperzeption vermittelte An- schauung gehören also zu den notwendigen Bedingungen von Erfahrung. Ihre transzendentalen Teilmomente ber- gen hingegen dogmatische Charakteristika. Dieser Sach- verhalt ändert sich auch dann nicht, wenn Kant anderen philosophischen Den kern dogmatische Refangenheit vor- wirft.⁷ Denn durch ständige Kritik⁸ will Kant sein phi- losophisches System vor allen äußeren Angriffen mit dem Ziel absichern, *der Nachkommenschaft ein Vermächtnis zu hinterlassen*.⁹

Trotz der von uns kritisierten dogmatischen Dimensionen seiner Philosophie bestehen die bleibenden Verdienste für die gegenwärtige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Diskussion in dem *im kritischen Subjekt verwirklichten Bezug der denkenden Vernunft zu ihrem Gegenstand.*¹⁰

So thematisiert er nämlich erstmals das Verhältnis von Theorie und Praxis. So ebnet er einer vermittelnden Dialektik den Weg, obgleich er selbst ihr Vorstadium, den kritischen Dualismus, nicht überwindet, da eine Einheit von Gegenstand, Erfahrung und ihren Bedingungen nur *behauptet*¹¹ wird.

Die Schule des Neukantianismus hat sich nun insbesondere mit dem Gedankengut Kants auseinandergesetzt. Seine Weiterentwicklung und Bereicherung kulminierte in der bemerkenswerten, für unseren Ansatz bedeutsamen Perspektive,

*die Geschichte der Pädagogik als eine pädagogische Disziplin aufgefaßt und so die notwendige Wechselbeziehung von historischer und systematischer Erkenntnis für die Pädagogik zur Geltung gebracht zu haben.*¹²

Auf Kant selbst beruft sich auch heute noch eine erziehungswissenschaftliche Richtung, deren philosophisch-transzendental begründete Position¹³ ihre *letzte Geltung*¹⁴ erst als normativ verankerte Prinzipienwissenschaft eines Systems von Aussagen erlangt.

Inwieweit Kants apodiktisch *behauptete* Apriori die gegenwärtige normativ ausgerichtete Pädagogik beeinflusst, vermag man an den Analysen einschlägiger Abhandlungen ermessen.¹⁵ Normative Pädagogik fällt jedenfalls hinter den Anspruch des Neukantianismus zurück. Die historische Dimension und ihre Nachwirkungen auf die jeweilige Gegenwart bleiben nämlich *beim normativen Postulat unberücksichtigt.*

Gewichtiger und damit folgenreicher für einen im Disput um dialektische oder analytische Wissenschaftstheorie¹⁶ gewachsenen Wissenschaftsbegriff¹⁷ wirkt der Einfluß der geisteswissenschaftlichen Schule, vertre-

ten durch bedeutsame Denker¹⁸ wie Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Wilhelm Flitner und Erich Weniger. Vereinfacht gesagt und ohne die bei den jeweiligen Repräsentanten vorfindbaren leicht differierenden Zugriffe zu berücksichtigen¹⁹, prägen vier Aspekte geisteswissenschaftliche Modelle. Als erstes fungieren die Erziehungswirklichkeit²⁰ und ihre Bedingungen als Ansatz wissenschaftlichen Zugriffs. Zum zweiten entstehen relevante Begriffe immer im engen Zusammenwirken mit der Praxis und ihren *vorwissenschaftlichen Erziehungslehren*²¹. Praxis einschließlich aller pädagogischen Theorien²² wird schließlich geschichtlich begriffen, und als viertes verbietet die *Komplexität*²³ von in der Praxis vorgefundenen Strukturen, daß von *obersten Prinzipien, Axiomen oder Grundwahrheiten*²⁴ deduziert wird.

Zwar impliziert die geisteswissenschaftliche Methode, die die als Praxis begriffene Erziehungswirklichkeit hermeneutisch angeht, insofern als sie eigene pädagogische Erfahrungen, persönliche Beobachtungen und pädagogisch bedeutsame Sachverhalte systematisiert, die Möglichkeit der Ausrichtung an einem *kritischen Bildungsbegriff*²⁵. Demnach knüpft unser Ansatz an die geisteswissenschaftliche Pädagogik an. Was sie jedoch nur in Ansätzen reflektiert, ist die *Einsicht in die soziale Bedingtheit von Bewußtseinsstrukturen und Bewußtseinsgehalten und in deren soziale und politische Funktion*²⁶. Es fehlt ihr die Einsicht in die politisch-soziale-ökonomische Dimension als Konstituens einer ideologiekritisch ausgerichteten Gesellschaftstheorie, deren Ansatz gegen Ende der sechziger Jahre zum maßgeblichen Anliegen einer gleichfalls kritischen Erziehungswissenschaft wurde. Bisher hatte nämlich die allein auf das Individuum gerichtete pädagogische Sorge wenig zum Abbau von Herrschaftsverhältnissen²⁷ und Zwängen, wenig aber auch zur Chancengleichheit beigetragen. Von daher ist kritische Erziehungswissenschaft eingebettet in eine *Dialektik von gesellschaftlicher*

und individueller Emanzipation²⁸. Sie geht nicht mehr allein von dem sie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ausschließlich konstituierenden *Pädagogischen Verhältnis* aus, einem Begriff also, der einer individualistischen Denkweise verhaftet bleibt, sondern verankert ihren Wissenschaftsbegriff in einer Theorie der Gesellschaft, deren negative Dialektik bestehende soziale, politische und ökonomische Strukturen kritisch eruieren will²⁹.

Da jedoch in Kants spekulativem Denkmodell der gesellschaftlichen Wirklichkeit angemessene Erklärungsmöglichkeiten fehlen, die die Erfahrung interpretieren und sie systematisieren³⁰ könnten, fragt die kritische Theorie³¹ auch in Verarbeitung der Ansätze von Kant und Hegel die empirischen Wissenschaften, ob *die wissenschaftlichen Kategorien und Strukturen der Wirklichkeit*³² einander ontologisch entsprechen. Denn emanzipatorisch orientiertes Erkenntnisinteresse entnimmt die Maßstäbe des Denkens und Handelns aus der *Erkenntnis-kritik*, *Ideologiekritik* und *Selbstreflexion* im engeren Sinne, im Sinne einer Vergegenwärtigung des eigenen Werdeganges durch das Individuum, etwa nach dem Muster der Psychoanalyse, und einer Erhellung der Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und sozialhistorischen Prozessen.³³ Kritische Erziehungswissenschaft ist also gekennzeichnet durch den Rückgriff auf eine Gesellschaftsanalyse, die erst die wechselseitige Bedingtheit der das Erziehungsgefüge determinierenden Faktoren verdeutlicht. Auf der anderen Seite wird die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion aber auch von der experimentellen Pädagogik bestimmt, die Forschungsmethoden und Ergebnisse des Positivismus, Neopositivismus und Behaviorismus verwertet. Sie will nämlich die als unzureichend und einseitig empfundene geisteswissenschaftliche Erfassung der Erziehungswirklichkeit auf breiter empirischer Basis absichern. Neben den Vorläufern für einen experimentellen Zugriff, zu

denen Ernst Meumann und Wilhelm August Lay mit ihren bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts edierten Werken zählen, bereiteten Aloys Fischer und Rudolf Lochner³⁴

maßgeblich den Weg für die Aufnahme der empirisch-analytischen Verfahrensweisen in die vom *deskriptiven Prinzip* ausgehende Erziehungswissenschaft. Zu ihren unvergessenen und vielfach in ihrer Absicht verkannten Schrittmachern zählen Else Müller Petersen und Peter Petersen. Denn sie erwarben sich bleibende Verdienste, da nunmehr methodische Formen der pädagogischen Tatsachenforschung, insbesondere Verfahren der Unterrichtsbeobachtung³⁶, als Teil einer eigenständigen Erziehungswissenschaft fungierten.

Einleitend sind wir bisher nur kurz auf gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Ansätze eingegangen, um unsere Position einer kritischen Erziehungswissenschaft einzugrenzen. Damit ist aber das eigentliche Problem der für uns wichtigen Auseinandersetzung zwischen dialektisch orientierter und positivistischer Wissenschaft nur angerissen.

Die einschlägige Literatur über Gruppendynamik orientiert sich nämlich an den vorwiegend empirisch vorgehenden Verhaltenswissenschaften. Dabei fließen aber unhinterfragt Voraussetzungen in ihre vorgeblich wertfreie Methodologie ein. Denn ausgehend von *der kontrollierten Beobachtung physischen Verhaltens, die in einem isolierten Feld unter reproduzierbaren Umständen von beliebig austauschbaren Subjekten veranstaltet*³⁷ wird, setzt man die unbewiesene Annahme voraus, *daß die Menschen im Maße der Verwendung von Sozialtechniken ihr eigenes Geschick rational lenken können*³⁸.

Die Fragwürdigkeit und implizierte Ideologie derartigen Denkens indessen will die Arbeit von verschiedenen Seiten beleuchten. Diesem Zweck dienen unter anderem der historische Überblick sowie die etymologischen und definitorischen Vorüberlegungen.

Maßgeblich formt der unsere Problematik absichernde *kritische Bildungsbegriff* mit seiner in ihm angelegten *Dialektik von Individuum und Gesellschaft*³⁹ den argumentativen Hintergrund für die unter spezifischen Aspekten stehende Auseinandersetzung mit Hegel, Dewey und Lewin. Die Entscheidung für diese Denker, die im erziehungswissenschaftlichen und direkt oder indirekt gruppendynamischen Bereich bedeutsam sind, erfolgt allerdings mit bestimmter Absicht, da wir in historisch-systematischer Perspektive die geistige Verwandtschaft der drei Genannten und die Weiterentwicklung ihrer Standpunkte unter unserer thematischen Fragestellung betrachten wollen.

Wie wir weiter zeigen möchten, erlangt dabei wie schon bei Kant auch bei Hegel und Dewey der Erfahrungsbegriff zentrale Bedeutung, wenngleich unter verschiedenen Schwerpunkten und Vorzeichen.

Zum gruppendynamischen Problembewußtsein im engeren Sinn soll die quellennahe Würdigung der Feldtheorie Lewins und die entsprechende, vom vierdimensionalen raum-zeitlichen Denken ausgehende Kritik führen. Das Anliegen einer ideologiekritischen Sicht gruppendynamischer Praxis, die das *Hier und Jetzt* ohne dessen intervenierende Bedingungen sieht, möchten wir anhand der auf Anpassung zielenden Systemtheorie Parsons' weiterverfolgen. Ausgehend vom Habermasschen von Ideologie-, Erkenntniskritik und Selbstreflexion getragenen Emanzipationspostulat wollen wir in gleicher Absicht positivistische, auf der Systemtheorie beruhende Positionen an deren eigenen Ansprüchen messen. Um exemplarisch das technologische Erkenntnisinteresse in der empirisch angelegten und auf Däumlings und Bennes Gedankengut aufgebauten Dissertation Fenglers eruieren und unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten sehen zu können, sollen in diesem Zusammenhang die Blankertzsche Didaktik und das an sie anknüpfende Strukturgitter Lenzens für unsere Fragestellung verwertet werden. Dabei

möchten wir allerdings allgemein und für unsere spezifischen Fragen die Grenzen von Ansätzen nachweisen, die lerntheoretische Didaktik mit kritischer Theorie zu vermitteln suchen. Daher wollen wir anschließend aus der Perspektive kritischer Erziehungswissenschaft vom tiefenhermeneutischen Denken geleitet offene Curricula und die sie tragende Handlungsforschung für die Praxis des Hochschulalltags fruchtbar machen. In diesem Zusammenhang möchten wir uns mit dem Wert verschiedener Lehrformen auseinandersetzen und Gedanken zu Modellen gelungener Hochschuldidaktik entwickeln. Eine empirische Studie als Totalerhebung zum Bewußtsein von Hochschulwirklichkeit der Lehrenden an Fachhochschulen für Sozialwesen in NW soll Hinweise ermöglichen zum Stellenwert des Verhältnisses von sachbezogener, emotionaler sowie auf Ideologiekritik bezogener Dimension der Lehre. Sich aus der Erhebung ergebende wissenschaftstheoretische und interpretatorische Probleme möchten wir in 5 Qualitativinterviews mit einer als kompetent erachteten ausgewählten Personengruppe der Beantworter perspektivisch erhellen.

2. Historischer Überblick

2.1. Gruppendynamik aus sozialhistorischer Perspektive

Da also, wie wir oben mit den Neukantianern zu zeigen suchten, historische und systematische Pädagogik in wechselseitigem Bezug stehen, da aber demnach und auf dem Hintergrund unseres Ansatzes einer Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation bei der einschlägigen gruppendynamischen Literatur kaum die sozialhistorische Komponente gruppendynamischer Forschung eruiert wird, möchten wir im Verständnis von Gruppe als *sozialer Organisation*⁴⁰ und in der in ihr gründenden organisationsgeschichtlichen Sicht die Anfänge gruppendynamischer Bemühungen nicht erst auf Kurt Lewin verlegen.

So wird Fourier in der ersten Phase als ein maßgeblicher Vertreter des Frühsozialismus bezeichnet, da er als *Vorläufer der Psychosozilogie und sogar der Gruppentechniken*⁴¹ auf der Ebene der kleinen Gruppen die Idee der sozialistischen Gesellschaft geprägt hat.

Proudhon hingegen, gleichfalls zu den Frühsozialisten zählend, war der Überzeugung, daß von kleinen Gruppen bzw. Gemeinden keine revolutionär-verändernden Impulse ausgehen könnten. Denn die Selbstbestimmung des Volkes zeige sich im *verallgemeinerten, dezentralisierten Gruppensystem*⁴². Während Proudhon den Clubs die Aufgabe zuwies, die Arbeiter zu einer *positiven* Auffassung von Staat und Gesellschaft zu erziehen, postulierte Marx⁴³ die Abschaffung der kapitalistischen Gesellschaft durch das Proletariat. Demgegenüber zählt A. Comte⁴⁴ zu den Vertretern der restaurativ-reaktionären Gegenbewegung. Seiner Meinung nach bergen die sozialistischen Utopien nämlich gefährlichen Zündstoff, da nicht in moralischen, sondern in politischen Kategorien gedacht werde.

Die sozialhistorische Sichtweise verdeutlicht also,

wie im Zeitalter des Frühsozialismus die vom jeweiligen ideologischen Standort abhängigen Konzepte von Gruppe, Organisation, Institution und Gesellschaft entstanden sind.

In der zweiten Phase entwerfen Taylor und Fayol⁴⁵ zu Beginn unseres Jahrhunderts die auf Max Weber zurückgehenden klassischen Organisationstheorien. Nun zeigten aber in den Industrieunternehmungen die allenthalben der Effektivitätssteigerung dienenden bürokratischen Organisationselemente nicht die beabsichtigte Wirkung. Trotz der Errungenschaften, die eine verbesserte Organisation versprach, ging die Arbeitsleistung häufig zurück oder verblieb auf dem einmal erreichten Stand. Dieses Phänomen bedingte Elton Mayos als psychosozialologische Pionierleistungen bekannt gewordene Studien und Versuche zur Verbesserung der Arbeitsleistung in der Western Electric Company mit dem Ergebnis, daß gute zwischenmenschliche Beziehungen maßgeblich den Arbeitserfolg prägen.⁴⁶ Damit wird er zum Begründer des *Human Relations Movement*.

In der dritten Phase der neuen Bürokratie, der Nicht-Direktivität und der Selbstbestimmung schließlich beherrschen *Integrationsmanager*⁴⁷ das Feld. Sie besänftigen Abweichler, verwenden gruppensdynamische Methoden zu ihrer reibungslosen Eingliederung und initiieren Mitbestimmung.

2.2. Zur Entwicklung der Laboratoriumsbewegung

Die folgenden Überlegungen orientieren sich an Bennes Rückblick zur Geschichte der Trainingsgruppe. Wie zu zeigen sein wird, fehlt bei ihm aus ideologischen Gründen die sozialhistorische Perspektive. Aus ihrer Sicht sind die Anfänge der gruppensdynamischen Laboratorien in die zweite Phase und etwa von 1956 an in die dritte Phase einzuordnen.

Amerikanische Autoren⁴⁸ und ihre deutschen Rezipienten⁴⁹ sehen : erste gruppendynamische Ansätze bei Kurt Lewin. Grundlegende Anfänge weisen auf das Jahr 1946.⁵⁰ Damals interessierte Lehrer, Sozialarbeiter, aber auch Geschäftsleute in einem Seminar am State Teachers College in New Britain, Connecticut, die Frage, wie man Verhaltensprobleme erkennen und ihnen entsprechende, verschiedenartige Lösungsmöglichkeiten durch Rollenspiele und Gruppendiskussion fruchtbar machen könne. Als Trainingsleiter fungierten K.D. Benne, L. Bradford und R. Lippitt. Den ergänzenden Forschungen widmeten sich Kurt Lewin und R. Lippitt vom Forschungszentrum für Gruppendynamik, das dem Institut für Technologie in Massachusetts angegliedert war. Vor allen Dingen sollte die Hypothese geprüft werden, ob überhaupt, und wenn ja, unter welchen Bedingungen Erkenntnisse über das eigene Verhalten wie auch eingeübte Verhaltensänderungen in Alltagssituationen anwendbar seien und wie lange sie vorhielten.⁵¹ Zur heutigen Form der Trainings-Gruppe⁵² (abgekürzt T-Gruppe) führte ein interessanter Zufall. Einige Besucher des Seminars wünschten nämlich, an den Zusammenkünften der Trainer und der sie beratenden Forscher teilzunehmen. Deren Analysen und Interpretationen von Verhaltensweisen, die in den Gruppensitzungen an den Tag gekommen waren, bewirkten Zustimmung oder bei einigen Betroffenen umso heftigere Ablehnung. Schon bald partizipierten auch die Übrigen, die vorher den begleitenden Auswertungssitzungen ferngeblieben waren. Denn sie erhofften sich ähnlichen Erkenntnisgewinn. So waren jedenfalls nach Meinung der Gründungsveranstalter bedeutsame Lernmethoden gefunden worden. Sie sollten nämlich Lernprozesse über eigenes Verhalten und dessen Wirkungen auf andere, über Gruppenverhalten und Gruppenentwicklung ermöglichen und verdeutlichen, wie in den alltäglichen Situationen mit den gewonnenen Einsichten umzugehen sei.

Zwar begeisterten die ersten zögernden Versuche im gruppendynamischen Feld Teilnehmer, Trainer und For-

schungsteam. Hingegen schien es noch wichtiger, das, was zufällig über Gruppen, das in ihnen wirkende Verhalten und deren Prozesse, über den Inhalt von Diskussionen und über Rollenspiel bewußt geworden war, nun im Laufe der wachsenden Erfahrung zu systematisieren und auf Gesetzmäßigkeiten hin zu untersuchen. So bemühten sich dann im Jahre 1947 einige Gruppen während eines dreiwöchigen Sommerkurses an der Gould-Akademie in Bethel, Maine, um den Erwerb von Grundfertigkeiten⁵³. Ein Beobachter in jeder Gruppe sorgte für Datenmaterial zum Zwecke der Interpretation und Analyse. Bezogen waren die Grundfertigkeiten zum ersten auf systematische Begriffskomplexe. Dazu zählte z.B. der bewußte Wandel und die Fähigkeiten, die zu seiner Übernahme gehörten. Zu nennen sind weiter die Kriterien für Gruppenentwicklung, einschließlich der ihnen zugehörigen Gruppenvariablen.

Es sollte zweitens die Möglichkeit bestehen, daß im Rollenspiel die für den Gruppenleiter und das Gruppenmitglied notwendigen Diagnose- und Handlungsfertigkeiten eingeübt werden könnten.

Nicht sonderlich erfolgreich war drittens der Versuch geblieben, nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen in der Gruppe selbst zu analysieren, sondern darüber hinaus auch noch jene im Bereich außerhalb der Gruppe und solche zwischen der eigenen und anderen Gruppen. Verantwortlich, so Benne⁵⁴, für die dabei entstehenden Schwierigkeiten sei der beliebige Wechsel zwischen dem Verweilen beim *Hier und Jetzt* und dem abrupten Übergang zu den angeblich rational bestimmten Problemen jenseits der konkreten Situation. Die Erklärung, man wolle lediglich den Ergebnissen der Analyse eigenen Verhaltens aus dem Wege gehen, wenn die Ebene des *Hier und Jetzt* verlassen werde, wird uns noch später beschäftigen.

Neben den Fragen des Transfers in der *back-home* Situation, neben der gezielten Sensibilisierung für angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung sollte die

Ausrichtung an demokratischen Werten, deren Ideal für soziale Führung und Kontrolle unabdingbar dünkte, zu Erfahrungen und Veränderungen in dieser Lerndimension führen.

Anspruchsvoll klingt schließlich das später aufgegebene Ziel, nach erfolgreicher Trainingsteilnahme selbst als Trainer fungieren zu können. Daraus folgte die Forderung des für die ersten gruppenspezifischen Veranstaltungen verantwortlichen Forscher- und Trainer-teams, spätere Trainer benötigten eine verhaltenswissenschaftliche Ausbildung und weitere mehrwöchige Trainings. Indessen mußte noch bis 1955 gewartet werden, ehe es in Bethel ein Fortgeschrittenen-Programm für die Trainerausbildung gab.

Für unsere spätere Diskussion gegenwärtiger gruppenspezifischer Praxis sind nun noch zwei weitere Perioden bedeutsam. Die erste geht von 1949-55. Bestimmt wird diese von vielen experimentellen Versuchen, von der Auseinandersetzung mit Trainingsmodellen und von Techniken im Gruppenprozeß. Kennzeichnend ist für sie das Bemühen um realisierbare Lernziele in der nachfolgenden Alltagssituation. Das führte einmal zu fast vollständiger Verselbständigung der T-Gruppe und zum anderen zu solchen Gruppierungen, deren Anliegen in der Einübung von Grundfertigkeiten und der Anwendung des Gelernten bestand. Demgegenüber sollten in der anschließenden zweiten Phase von 1956 bis zur Gegenwart beide Gruppierungsformen wieder von einem gemeinsamen Programm getragen werden. Während dieser letzten Periode nahm die Anzahl der Trainings rasch zu. Denn zusammengesetzt waren sie jetzt zunehmend aus gemischten, aber auch rein berufsbezogenen Teilnehmergruppen. Während der letzten, von 1956 bis zur Gegenwart reichenden Phase der Reintegration der T-Gruppe in das Laboratorium kennzeichnen drei Modelle die Laboratoriumsbewegung:

1. Als maßgebliches Element des Laboratoriums fungieren die ersten Modelle der T-Gruppe, wie sie in den Anfängen üblich waren. Ihre Ziele bestehen in der Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, ihre Methode *sehen* sie im Einsatz von Explorations-techniken wie Verhaltensbeobachtung, aufmerksames Zuhören und im konstruktiven Gebrauch des *feedback*.
2. Das zweite Modell will sich nicht lediglich auf T-Gruppenprobleme beschränken. Vielmehr sollen neben der Analyse der im *Hier und Jetzt* auftauchenden Probleme Veränderungsmöglichkeiten in der Arbeitssituation ins Auge gefaßt werden. Des weiteren intendiert man, für die Klärung und Anwendung von Veränderungskonzepten innovatorische Fertigkeiten (*change agent skills*⁵⁵) einzuüben.
3. Schließlich bleibt noch das dritte Modell, das Benne Integrationsmodell nennt. Unterschiedliche Gruppierungen setzen verschiedene Trainingstechnologien ein. Mit ihrer Hilfe wollen sie vielfältige Lernziele anstreben. Kennzeichnend ist für diese dritte Art der ständige Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Trainern sowie die Zusammenkünfte aller im Plenum mit dem Ziel, differierende Lernergebnisse der einzelnen Gruppen zu integrieren.

Die oben referierten ersten Erfahrungen⁵⁶ hatten ja schon die Schwierigkeiten aufgezeigt, die dann aufkommen, wenn die Behandlung thematisch-inhaltlicher Fragestellungen mit der Analyse von Verhaltensaspekten kollidiert. Der Behebung dieses Übels und seiner Konsequenz, die Trainerrolle der zwiespältigen und somit nach Meinung der Beteiligten letztlich ineffizienten Funktion zu entkleiden, dienten die Mitarbeiterseminare von Winter 1948 bis Frühjahr 1949. Unter anderem waren sie aber auch um eine Theoriebildung der Veränderungs- und Trainingsprozesse bemüht. Weiter interessierte die Erforschung der Bedingungen in einem Labo-

ratorium unter dem Gesichtspunkt, ohne Zielvorgabe zu arbeiten und Problemlösungsprozesse erst im nachhinein zu analysieren. Schließlich wurden Konzepte der Aktionsforschung, der Integration von Theorie und Praxis im Sinne eines bewußten experimentellen Zugriffs gleichfalls in die Überlegungen einbezogen. Damit war an wissenschaftliche Arbeit mit vorher festgelegten Hypothesen und Zielen und an Pläne für das Datensammeln gedacht.⁵⁷

Bemerkenswert erscheint schließlich noch die Veränderung in der Zusammensetzung des Trainerstabes von 1948 an. Sie ist insofern wichtig, da nunmehr 7 von 10 Mitgliedern der klinischen Psychologie nahestanden.

*Unter ihnen waren sowohl Freudianer als auch Rogerianer, und die Konflikte zwischen den unterschiedlichen Auffassungen beider Richtungen über Prozesse der Verhaltensänderung wurden mit den Konflikten zwischen den klinisch orientierten Debütanten und den Lewinianschen Vertretern kombiniert.*⁵⁸

Bisher war nämlich die sozialpsychologische Disziplin erkenntnisliefernde Wissenschaft gewesen. Bei ihren Vertretern, die nun in der Minderzahl waren, waren die Richtungskämpfe in der Sorge begründet, die Ziele von Trainings- und Therapiegruppen könnten identisch gesetzt werden mit der Konsequenz nicht mehr kalkulierbarer Risiken für den einzelnen. Für diese Annahme gab man als Begründung an, der für die Teilnahme an einem Laboratorium geschlossene Vertrag spreche nur Normale an, und außerdem sei kaum anzunehmen, daß die kurze Zeit eines Trainings eine tiefgehende Therapie bewirke. Die tiefenpsychologisch orientierten Trainer hingegen reagierten auf die Befürchtungen ihrer Kollegen mit dem Hinweis, sie fungierten als Projektionsfigur. Daraus folge, daß der Trainer seine wahren Gefühle nicht zeigen dürfe. Sonst würden nämlich die Chancen für konfliktlösende Übertragungen erheblich verringert. Eben- sowenig könne der Trainer daher die Rolle eines vollwertigen Gruppenmitgliedes übernehmen und beispielsweise

se außerhalb der T-Gruppe mit Gruppenmitgliedern engeren Kontakt pflegen.

2.2.1 Kritik der Begründung, weshalb gesellschafts- politische Abstinenz in gruppendynamischen Laboratorien notwendig ist

Gehen wir noch einmal zurück zu dem Problem, wie die Behandlung vorgegebener Inhalte mit der Analyse und Interpretation von Verhaltensgesichtspunkten im *Hier und Jetzt* der Trainingssituation vereinbar ist. Eingangs formulierten wir als zentrales Anliegen, daß unser Ansatz sich an einem kritischen Bildungsbegriff und der sie konstituierenden Erziehungswissenschaft orientieren soll. Dieses Vorverständnis impliziert nun stets die Frage, welchen Stellenwert die Diskussion gesellschaftlicher Themen einnimmt. Bedeutung gewinnt hier vor allen Dingen die Einstellung des Trainers zur methodischen und inhaltlichen Gestaltung eines gruppendynamischen Trainings.

Von daher erscheint bemerkenswert, daß die Diskussion um *kontroverse, ideologisch aufgeladene gesellschaftliche Themen*⁵⁹ nach 1954 in Bethel kaum noch geführt wurde. Benne führt zur Begründung für diese Entwicklung mit seinem bedenklichen theoretischen Mangel ins Feld, die T-Gruppe sei im Programm mancher Laboratorien zum entscheidenden Lerngegenstand geworden. Des weiteren bestehe in berufsbezogenen Laboratorien die Schwierigkeit, das den Inhalt solcher Trainings prägende Interesse, sich mit den Organisationsstrukturen der eigenen Alltagssituation auseinanderzusetzen, zu ergänzen durch Probleme von Macht und Herrschaft, die jenseits der unmittelbaren Anliegen angesiedelt, damit aber nicht minder wichtig seien. Schließlich vermieden Sozial- und Verhaltenswissenschaftler jede

direkte Auseinandersetzung mit ideologisch gefärbten Fragen. Erklärbar sei ihre methodische Entscheidung, keine gesellschaftlichen Themen einzubeziehen, aus der Sorge, es könne ein Konflikt entstehen zwischen den Rollen des Wissenschaftlers und Reformers. Daher schlußfolgert Benne:

*Methoden zur rationalen Behandlung von Konflikten, die mit massiv artikulierten und sozial verstärkten Wertsystemen verknüpft sind, wurden nur wenig entwickelt.*⁶⁰

Wenn auch im folgenden erwähnt wird, regionale Laboratorien wie solche an der Bostoner Universität hätten sich gesellschaftlichen Ideologien zugewendet und dabei insbesondere Studenten und Führer in Gemeindeorganisationen angesprochen, so verdeutlichen dennoch die kommentarlos wiedergegebenen Begründungen, warum denn nun den gesellschaftlichen Konflikten trotz ihrer Relevanz für Entscheidungshilfen in der *back-home* -Situation und für eine Revision des eigenen Wertesystems dermaßen wenig Bedeutung beigemessen wird, den positivistischen Hintergrund, wie er für die von Parson⁶¹s geprägestrukturell-funktionale Sichtweise maßgebend ist. Oder anders ausgedrückt: Weil die beschriebene Entwicklung der Laboratorien seit 1954 diesen Weg genommen hat, erübrigt sich die Frage, ob ein solch vereinseitigender methodischer Zugriff alle Kriterien berücksichtigt, die notwendig sind, um demokratische Werte einsichtig zu machen. Weiter könnte man sicherlich den Verdacht erhärten, daß die bewußte Konfrontation mit gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen, verbunden mit den herkömmlichen, später noch zu referierenden Zielen gruppendynamischer Laboratorien, bei vielen zahlenden Teilnehmern, die sich selbst auf der Seite der Herrschaft ausübenden Population wissen, zu einer ablehnenden Haltung gegenüber solchen Trainings führen würde. Damit versiegte aber für die Veranstalter eine wichtige Einnahmequelle.

2.2.2 Bedingungen für den Erfolg gruppendynamischer Arbeit in Wirtschaftsunternehmen

Da nun aber gerade aus Wirtschaftsunternehmen anteilmäßig viele zahlungskräftige Manager gruppendynamische Trainings besuchen, verbietet sich aus scheinbar einsichtigen Gründen ein den Interessen dieser Adressatengruppe widersprechendes, standpunktbezogenes Interventionsengagement.

Bedeutsam wird in diesem Argumentationsrahmen eine zum 60. Geburtstag von Prof. Arthur Mayer eröffnete Schriftenreihe, die dem Anliegen gerecht werden will,

*die Wirtschaftspsychologie gegen rein ökonomische Nutzung abzuschirmen und ihr die allein verantwortliche Aufgabe zuzuweisen, die Wirtschaft, die dem Menschen dienen soll, selbst menschlicher zu gestalten.*⁶¹

Wie nun Gebert in kritischer Wertung von vorliegenden Veröffentlichungen zur Weiterentwicklung von Organisationen anmerkt, müsse man deren auf gruppendynamische Aktivitäten zurückgeführte Erfolgsmeldungen immer insofern relativieren, da die Unternehmen 1. vor der Teilnahme an einem Programm zur Verbesserung ihrer Organisation stets mit äußeren oder inneren Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt hätten und 2. die Unternehmensspitze das Gesamtprogramm stets aktiv unterstützt habe.⁶² Bemerkenswert scheint weiter seine rhetorisch gemeinte Frage, ob eine Trennung der Zielsetzung überhaupt sinnvoll sei. Sie will nämlich zwar im sozialen Bereich Veränderungen anstreben, sie aber im technisch-ökonomischen System unberücksichtigt lassen.⁶³ Leider verfolgt Gebert die Konsequenzen dieser gewinnträchtigen Erkenntnis nicht weiter. Denn demnach zeigen Trainings zur Innovation von Unternehmen nur dann die gewünschte Wirkung, wenn die innerbetrieblich oder von außen her bedingte Ertragslage sie dazu treibt und gleichzeitig die über ausschlaggebende Macht verfügende Führungsspitze bei den innovatorischen Bemühungen mitwirkt. Im Zusammenhang mit der referierten rhetorischen Frage,

hinter der ja letztlich die Forderung steckt, soziale Veränderungsprozesse müßten beim einzelnen Arbeitnehmer mit Erneuerungen im technisch-wirtschaftlichen Sektor einhergehen, wird verständlich, warum die Einbeziehung gesellschaftlicher Themen in Laboratorien so wichtig ist und warum demnach inter- und intrapersonale Veränderungen in Organisationen folgenlos bleiben müssen.

2.2.3 Bemühungen um Professionalisierung in der BRD

In den USA historisch gewachsene gruppendynamische Modelle betonen also in ihren Trainings allein die Beziehungsebene. Demnach interessiert die Frage, ob die Entwicklung gruppendynamischer Bestrebungen in der BRD ihren eigenen Weg gesucht und ob die gesellschaftspolitische Dimension das ihr angemessene Gewicht erlangt hat. Erste Anfänge gehen nach Spangenberg⁶⁴ auf ein Einführungsseminar in die Arbeitsweise der Trainingsgruppe an der pädagogischen Arbeitsstelle Berlin zurück. Diese Veranstaltung dauerte von März bis Juni 1961 und bestand aus jeweils 3- bis 4-stündigen Sitzungen. Sprachliche Mißverständnisse hätten jedoch den Trainingsverlauf behindert, da Englisch als Tagungssprache verwendet worden sei. Fortgesetzt wurden diese ersten Ansätze mit einer Trainingsgruppe für Lehrer im Herbst 1961, ebenfalls wieder nicht fortlaufend tagend, sondern wöchentlich für eine Dauer von je 2 Stunden.

Allerdings wurde deutlich, daß 1. die Teilnehmerzahl bei den einzelnen Sitzungen schwankte, daß 2. wie auch immer geartete zusätzliche Veranstaltungen nach dem Muster der amerikanischen Laboratoriumsanlage notwendig schienen und daß 3. der

Veranstaltung von gruppendynamischen Seminaren eine genauere Analyse des gegenwärtigen Standes der Theorie

*und Praxis des 'Laboratoriums' und der Trainingsgruppe vorangehen muß, um für die Veranstalter und Trainer eine bessere Orientierung über Möglichkeiten und Grenzen der gruppenspezifischen Seminare zu ermöglichen.*⁶⁵

Außer einem fünftägigen Seminar für Gruppen im April 1963, das A. Mitscherlich anregte und gemeinsam mit T. Brocher in der Heimvolkshochschule Falkenstein/Taunus durchführte, verhinderten Trainermangel und zu hohe Kosten für derartige Trainings zunächst, daß weitere Laboratoriumsveranstaltungen durchgeführt wurden, bis dann schließlich vom 1. bis zum 19. September das Frankfurter Institut für Sozialforschung ein Seminar in Schliersee organisierte. Bezeichnet hatte man es, indem man so der historischen Stunde Rechnung tragen wollte, als *Ersten Einführungskurs in die Arbeitsweise der Gruppendynamik*⁶⁶. Angeknüpft wurde in dieser Veranstaltung an die mehr als 16jährigen Erfahrungen der *National Training Laboratories* in den USA.⁶⁷

Allerdings führte erst im Jahre 1968 der formale Verselbstständigungsprozeß gegenüber der gruppenspezifischen Forschung und Praxis in den USA zur Gründung der *Sektion Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* (D.A.G.G.)

Nach Sbandi bot die Sektion bis 1973 100 Kurse an. 31 davon hat er selbst organisiert oder mit anderen Trainern durchgeführt.⁶⁸ Eine Klassifikation nach Berufen und Geschlecht ergibt folgendes Bild:

320	(36,3 %)	Theologen (der beiden großen Konfessionen)
163	(18,5 %)	Psychologen oder Psychotherapeuten
156	(17,7 %)	In der Sozialarbeit tätige Personen

Unter 10 % waren vertreten:

Soziologen, Studenten, Ärzte, Lehrer, Juristen, Hausfrauen, Angestellte, sonstige Berufe.

Von den insgesamt 881 Teilnehmern war jederdritte weiblichen Geschlechts.

In einer Fußnote⁷⁰ benennt Sbandi das Pastoralpsychologische Institut der Universität Innsbruck als veranstaltende Institution. Da Sbandi selbst seit 1973 als o. Professor für Pastoralpsychologie an der Universität Innsbruck fungiert, so scheint es denkbar, daß der unverhältnismäßig hohe prozentuale Anteil von Theologen in den oben statistisch erfaßten Trainings auf Sbandis Zugehörigkeit zur theologischen Fakultät zurückzuführen ist. Daher erlauben diese Zahlen auch keine schlüssigen Aussagen darüber, warum ein derartig berufsspezifischer Personenkreis an diesen von Sbandi durchgeführten Trainings teilnahm.

Wenn Krege zur Entwicklung der gruppenspezifischen Forschung und Praxis in der BRD anmerkt, daß die vergleichbar

*schwache Entwicklung des Gruppentrainings und das gemeinsame Bemühen der Trainer um eine Steigerung ihres akademischen und professionellen Ansehens der offenen Konfrontation der auch hier vorhandenen methodologischen und theoretischen Gegensätze bisher im Wege gestanden hat,*⁷¹

könnte dieses Zitat hinreichend verdeutlichen, weshalb gruppenspezifische Ansätze in Deutschland mit zusätzlichen Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer Anzahl, Zielsetzung, hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Methode zu kämpfen hatte. Im historischen Zusammenhang eröffnet das Zitat allerdings eine andere Dimension. Sie erklärt sich nämlich aus der Begründung, die den Wegfall ideologisch kontroverser gesellschaftlicher Themen in Trainings zu rechtfertigen sucht.⁷²

Außerdem bekundet der Vergleich von gruppenspezifischen Ansätzen in Deutschland und den USA das gleiche Dilemma. Es fehlt nämlich ein abgesicherter theoretischer Orientierungsrahmen, der erst eine abgewogene Professionalisierung ermöglicht.

Schließlich können vom D.A.G.G. anerkannte Trainer nicht darüber klagen, sie verfügten nicht über eine ihre Interessen wirksam wahrnehmende Berufsorganisa-

tion, wie sie die *Sektion Gruppendynamik* im D.A.G.G. repräsentiert, wenngleich gegenwärtig ihre Aufteilung nach Zentren und damit eine Aufsplitterung von Macht und Einfluß zu beobachten ist.⁷³ Auch um ihr materielles Wohl brauchen sich zumindestens erfahrene Trainer keine Sorgen zu machen. Denn mit DM 1.000,-- pro Trainingstag werden sie sicherlich nicht unzureichend vergütet. Nach Hartmann und Hesse ist ein Berufsstand nämlich umso mehr qualifiziert, je mehr Fachautorität, Praktizierung systematischen Wissens, Eigenständigkeit und Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Bindung an Berufsethik und Berufsgemeinschaft, gesellschaftliche Anerkennung, Stärke der Berufsorganisation und Einkommenserwartung gezeigt wird.⁷⁴

3. Definition der Begriffe *Gruppe* und *Gruppendynamik*

3.1 Vorüberlegungen zur soziologischen und psychologischen Sichtweise von *Gruppe*

Bisher haben wir bereits mehrfach die Begriffe *Gruppe* und *Gruppendynamik* verwandt. Ersterem begegnen wir unter der Bezeichnung *Kleingruppe* vorwiegend in der Psychologie. Denn zahlreiche Veröffentlichungen auf diesem Gebiet bekunden eine Verlagerung des Interesses weg von den Problemen der Massenpsychologie und deren *demagogischen Kunststücken*⁷⁵ zu denen der *Gruppe* und *Gruppendynamik*. Selbst bei der Persönlichkeitspsychologie ist in den letzten Jahren der Einfluß sozialer Faktoren auf die Entfaltung des Individuums in der Gruppe anerkannt und forschungsrelevant geworden, auch wenn man an die personalistisch orientierte Anthropologie mit *weitgehender Autonomie der individuellen Entfaltungs- und Handlungsmöglichkeiten* denkt, wie sie von Ph. Lersch, E. Rothacker, W. Stern, H. Thomae, G. W. Allport und A. Wellek. vertreten wird, und sie im Vergleich mit den *nativistischen, behavioristischen und soziologischen Entwicklungstheorien*⁷⁶ sieht. Von daher kann man Angers These zustimmen, die der Kleingruppenforschung zugewandte Psychologie verfolge mehr *mikroskopische Anliegen*. Daher laufe sie manchmal Gefahr, *über die Beschäftigung mit zahllosen Einzelheiten ... größere Zusammenhänge aus dem Auge zu verlieren*.⁷⁷ Grundgelegt von Tarde, Durkheim, Cooley, Simmel, M. Weber und L. v. Wiese⁷⁸, betone die entsprechend orientierte soziologische Theorie mehr den makroskopischen Aspekt.⁷⁹

Da sich die an den Sozialwissenschaften ausgerichtete Erziehungswissenschaft interdisziplinären Fragestellungen und Ergebnissen widmen muß, um sie unter ihrer Perspektive auswerten zu können, wird für uns Angers Hypothese bedeutsam, was eine integrierte Kleingruppenforschung leisten kann:

*Die strategische Bedeutung einer wirklich integrierten Kleingruppenforschung liegt in der einmaligen, wenn auch nicht annähernd verwirklichten Chance, diese verschiedenen, bislang meist getrennt betrachteten Aspekte im Rahmen einer überschaubaren, z.T. sogar experimentell manipulierten Situation auf ihre gemeinsame Basis zurückzuführen: auf jenen dynamischen Interaktionsprozeß, in dem sie letzten Endes alle gründen.*⁸⁰

Die Gemeinsamkeiten beider Sichtweisen sieht Anger unter systemtheoretischen Aspekten. Denn mikro- und makroskopische Ansätze begreifen *Gruppe* als *soziales System*, in welchem das Individuum sozialen Einflüssen ausgesetzt ist und in dem es kulturspezifischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Ehe wir jedoch nach der Legitimität jener sich aus den Vorüberlegungen ergebenden Hypothese Angers fragen, möchten wir uns der Etymologie des Begriffs *Gruppe* zuwenden.

3.2 Etymologische Bedeutung des Begriffs *Gruppe*

Nach Weißbrodt ist er der germanischen Sprache zuzuordnen und geht auf den gleichen Stamm *kruba* zurück wie *kropf* im Althochdeutschen. Der wörtlichen Übersetzung entspricht in etwa der Ausdruck *Klumpen*⁸¹. Erstmals wurde das Fremdwort *Gruppe* zu Beginn des 18. Jahrhunderts verwendet und diente als

*Bezeichnung für eine Ansammlung mehrerer Individuen oder Gegenstände, die durch gleichgeartete Interessen oder Zwecke, durch die Gleichheit wesentlicher Merkmale oder die Gemeinsamkeit der Zweckbestimmung miteinander verbunden sind.*⁸²

Im Französischen entspricht der Begriff *Gruppe* als Fachwort der bildenden Kunst dem Terminus *groupe*, das seinerseits auf dem it. '*gruppo*' '*Ansammlung, Schaar, Gruppe*' beruht.^{83 84}

Ausführlicher beschäftigt sich Grimms Wörterbuch mit dem Begriff *Gruppe*. Denn dort werden sieben Bedeutungen genannt, auf die wir hier allerdings nicht im einzelnen eingehen wollen.⁸⁵

3.3 Definitionen des Terminus *Gruppe*

Die etymologische Sicht charakterisiert *Gruppe* also formal durch die Gleichheit wesentlicher Merkmale, die bei verschiedenen Individuen auf gleichgerichtete Interessen oder Zwecke zu beziehen sind. Wie diese aussehen, sollen die folgenden Ausführungen klären.

Den die Gruppe ausmachenden dynamischen Aspekt nimmt Moede bereits 1920 in seine Definition auf.⁸⁶ Denn er bestimmt *Gruppe*

*als eine größere oder geringere Anzahl von Individuen, die in mannigfacher Weise aufeinander einwirken. Die Einwirkung kann geschehen in Wahrnehmung, Erinnerung, Gefühl, Affekt, Willenshandlung. Sie kann bewußt oder unbewußt vor sich gehen.*⁸⁷

Als *soziales Gebilde* begreift von Wiese jede Gruppe, die die neuere Soziologie *soziales System* nennt. Zur Gesamtheit der sozialen Gebilde zählt er a) Massen, b) Gruppen, c) Körperschaften. Dabei kennzeichnet Gruppen, die also zwischen Massen und Körperschaften angesiedelt sind, eine *verhältnismäßige Dauer, Einheitlichkeit, daß man die in ihnen verbundenen Menschen als relativ zusammengehörig betrachtet.*⁸⁸

Zusammenfassend hält er folgende Merkmale fest:

- a) *relative Dauer und relative Kontinuität;*
- b) *vor allem Organisiertheit, die auf Verteilung von Funktionen an ihre Glieder beruht;*
- c) *Vorstellungen von Gruppe bei ihren Gliedern;*

d) *Entstehung von Traditionen und Gewohnheiten bei längerer Dauer;*

e) *Wechselbeziehung zu anderen Gebilden.*⁸⁹

Unter systemtheoretischen strukturell-funktionalen Modellvorstellungen definiert Homans als Vertreter der neueren, einflußreichen amerikanischen Soziologie wie Anger Gruppe zunächst einfach durch die *Interaktionen ihrer Teilnehmer*⁹⁰ und begreift dann an anderer Stelle im Bemühen um eine differenziertere Terminologie Gruppe als

*eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne miteinander Umgang haben und deren Zahl gering ist, so daß jeder mit allen Personen in Verbindung treten kann, und zwar face to face.*⁹¹

Auf einer mehr abstrakten Ebene verdeutlicht er sein definitorisches Anliegen, wenn er sagt: *Ein geschlossenes Beziehungsnetz ist aber das, was wir gewöhnlich eine Kleingruppe nennen.*⁹² Gekennzeichnet ist sie durch die Abgrenzung gegenüber der Umwelt.⁹³ An anderer Stelle meint er zum Verhältnis von Umwelt und Gruppe:

*Die Gruppe wird von uns als organisches Ganzes beschrieben, welches sich in einer Umwelt am Leben erhält und weiterentwickelt.*⁹⁴

Ähnlich wie in der erstgenannten Definition von Homans begreifen Hartley & Hartley Gruppe als *dasjenige soziale System, in dem zwei oder mehr Personen in Wechselbeziehung stehen.*⁹⁵ Allerdings wird bei jeder Gruppenbildung Motivation zum persönlichen Mitwirken, Kommunikation und persönliche Anerkennung vorausgesetzt.⁹⁶

Auf die Bedingungen, die auf eine Gruppe einwirken und sie erst ermöglichen, gehen Newcomb und Hofstätter ein. Sie wird nach jenem von zwei oder mehr Personen gebildet,

*die gemeinsame Normen und Einstellungen bezüglich materieller Gegenstände, Mitgliedern anderer Gruppen, Institutionen und Mitgliedern der eigenen Gruppe entwickeln*⁹⁷

und deren Rollen eng miteinander verknüpft sind.⁹⁸
 Hofstätter faßt die experimentell gewonnenen Forschungsergebnisse verschiedener Autoren zusammen und setzt dann, insbesondere in Anlehnung an die Erkenntnisse von Sherifs und Homans, zwei Faktoren für eine gut integrierte⁹⁹ Gruppe voraus, nämlich a) eine hohe Dichte des Binnenkontakts im Verhältnis zur Dichte des Außenkontakts und b) eine Rollenspezialisierung, die einerseits den Aufgaben und Zielen der Gruppe und andererseits dem Empfinden der Gruppenangehörigen entspricht.¹⁰⁰

Oben haben wir mit von Wiese von Gruppe als sozialen Gebilden gesprochen, die die neuere Soziologie soziale Systeme nennt. Keineswegs Einigkeit herrscht jedoch, wie im folgenden noch zu zeigen sein wird, welchen Stellenwert die Erkenntnisse über Kleingruppen für andere soziale Systeme in der Gesellschaft einnehmen. Nach Mills jedenfalls bilden Kleingruppen

*den Sonderfall eines allgemeinen Systemtyps, des sozialen Systems ... Durch sorgfältiges Studium solcher Mikrosysteme können theoretische Modelle konstruiert werden, die sich dann zur Bestätigung und eventuellen Modifizierung auf weniger zugängliche Gesellschaften anwenden lassen. Auf diese Weise kann man durch Kleingruppenforschung wirksame Methoden zum Studium von sozialen Systemen überhaupt entwickeln.*¹⁰¹

Abschließend möchten wir uns noch einer analytischen Definition von Gruppe zuwenden. Denn auch unser Anliegen wird maßgeblich von einer tiefenhermeneutisch begriffenen kritischen Erziehungswissenschaft geprägt. Gruppenanalyse kennt nach Foulkes¹⁰² drei Formen:

Die Psychoanalyse in der Gruppe betont die Einzeltherapie von Gruppenmitgliedern. Sie vernachlässigt dabei jedoch die Analyse spezifisch gruppendynamischer Prozesse. Zu den Hauptvertretern dieser Richtung zählen Schwartz und Locke.

Bei der Psychoanalyse der Gruppen stützen sich Bion sowie die südamerikanischen Gruppenanalytiker Grindberg, Langer und Rodrigue auf die Theorien Melanie

Kleins. Eine als *Homogenisierungsprozeß* verstandene Gruppenentwicklung entsteht danach unter der Voraussetzung, daß *das Erleben des Einzelnen unter bestimmten Bedingungen in ein gemeinsames Gefühl* eingeht, wobei sich Grundeinstellungen wie *Abhängigkeit, Kampf* und *Flucht* und *Paarbildung* manifestieren.¹⁰³

Schließlich vereinigt die als analytische Gruppenpsychotherapie bezeichnete Forschungsrichtung die Analyse in der Gruppe wie auch die Analyse der Gruppe selbst. Entwickelt wurde dieser Ansatz von Foulkes. In Deutschland vertreten die analytische Gruppenpsychotherapie insbesondere Heigl und Heigl-Evers.¹⁰⁴

Unter dem Aspekt einer Psychoanalyse der Gruppe begreifen Grindberg, Langer und Rodrigue mit Bezug auf Bion

*Gruppe als ein Ganzes, indem wir die ihr gemeinsame Gefühlsatmosphäre berücksichtigen mit allen ihr zugrundeliegenden Schwankungen und Phantasien. Wir berücksichtigen bei unseren Deutungen die Rolle, die die einzelnen Gruppenteilnehmer übernehmen, weil sie Ausdruck einer bestimmten Gruppensituation und eines bestimmten gemeinsamen Gefühles sind. Wir deuten die Haltung und Phantasien der Gruppe gegenüber einer Person - gleich ob sie der Gruppe angehört oder nicht - oder gegenüber dem Therapeuten. Wir deuten die Bildung von Untergruppen als ergänzende Teile des Gesamt der Gruppe, oder als Anzeichen einer Tendenz zur Auflösung dieses Gesamt, oder als Darstellung dieser unbewußten Phantasien.*¹⁰⁵

Wenngleich der bisher von verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen zusammengetragene Merkmalskatalog für eine Definition von *Gruppe* brauchbare Kriterien birgt, werden später noch die wissenschaftstheoretischen Implikationen des systemtheoretischen Ansatzes zu eruieren sein. In gleicher Weise müssen wir bei der Begriffsklärung fragen, die sich auf eine Psychoanalyse der Gruppe stützt, inwieweit der Deutungsaspekt verwertbar ist, wobei die Adressatendimension und der vorbeugende, korrektive oder therapeutische Interventionstypus maßgebliche Entscheidungshilfen liefern.

3.4 Etymologische Forschungsergebnisse zum Begriff *Gruppendynamik*

Etymologische Vorüberlegungen

Die Ausführungen zur Etymologie des Begriffs *Gruppe* hatten ergeben, daß er dem it. Begriff *gruppo* entspricht und wörtlich *Klumpen* oder auch *Ansammlung*, *Schar* bedeutet. Was nun den Begriff *Dynamik* angeht, können wir bei der Suche nach Quellen nicht in gleicher Weise auf einschlägige Deutsche Wörterbücher¹⁰⁶ zurückgreifen. Der Große Duden¹⁰⁷ sieht *dynamisch* in der Bedeutung von *energiegeladen*, *voll innerer Spannkraft* entsprechend dem griechischen Terminus *dynamikós*, der im 19. Jh. erstmals verwendet wird und *mächtig*, *kräftig*, *stark*, *wirksam* bedeutet. Synonym erscheint das Wort *dynamis* und heißt *Vermögen*, *Kraft*.

*Zugrunde liegt das etymologisch nicht sicher gedeutete Verb gr. *dýnasthai* 'vermögen, können', wozu auch gr. *dynástes* 'Machthaber', *dynastía* 'Herrschaft' (s. *Dynastie*) gehört. Aus der Fügung gr. *dynamikḗ* (*téchnē*) (lat. *dynamicē*) entwickelte sich das Substantiv 'Dynamik', 'Lehre von der Bewegung bzw. Kraft'.¹⁰⁸*

Allgemein bedeutet es *Schwung*, *Triebkraft* und geht auf das Adjektiv *dynamisch* zurück.

3.5 Begriffsbestimmungen von *Gruppendynamik*

Um zu klären, was *Gruppe* und deren *Dynamik* ausmacht, ging K. Lewin, auf dessen Feldtheorie wir noch kritisch eingehen werden, zunächst von dem Satz aus, daß das Ganze mehr sei als die Summe seiner Teile. Die Modifikation dieser These mündete in seiner Erkenntnis, daß *das Ganze anders ist als die Summe seiner Teile*, wobei das *Ganze bestimmte Eigenschaften hat, die nur ihm zukommen*. Dann bestimmt ein derartiges Verhältnis *Gruppe* als *dynamisches Ganzes in wechselseitiger Abhängigkeit ihrer Glieder*.¹⁰⁹ Die in der Gruppe wirkende Dynamik definiert

Lewin mit Fakten oder Begriffen, die sich auf Bedingungen des Wandels beziehen. Mit ihnen sind besonders die im Feld wirksamen Kräfte gemeint.¹¹⁰

Den Begriff *Gruppendynamik* verwendet er erstmals im Jahre 1939, als er auf Lippitts Verdienste um die experimentelle Gruppendynamik verweist.

*Der Zweck seines Experiments war nicht, irgendeine bestimmte Autokratie oder Demokratie zu untersuchen, sondern Gebilde zu schaffen, die Einblick in die zu Grunde liegende Gruppendynamik geben würden.*¹¹¹

Fünf Jahre später sucht er sich inhaltlich mit gruppendynamischen Fragestellungen auseinanderzusetzen, indem er das Theorie-Praxis-Verhältnis im Hinblick auf Gruppendynamik bestimmt. Dazu bemerkt er:

*Mehr als in irgendeinem anderen Bereich sind im Bereich der Gruppendynamik Theorie und Praxis auf eine methodische Weise so miteinander verknüpft, daß, wenn sie richtig gehandhabt wird, Antworten auf theoretische Probleme gehandhabt werden können und gleichzeitig jener rationale Zugang zu unseren praktischen gesellschaftlichen Problemen verstärkt wird, der eines der grundsätzlichen Erfordernisse für ihre Lösung ist.*¹¹²

Im Laufe der Arbeit wird noch zu zeigen sein, zu welchen Folgen die hier enthaltenen methodologischen Implikationen geführt haben.

Im systematischen Bemühen um die Ansätze Lewins und daran anknüpfenden Impulsen, die vom *Research Center for Group Dynamics* in Massachusetts initiiert wurden, unterscheiden Cartwright und Zander drei Definitionen:

Zum ersten ist damit eine *Art politischer Ideologie über Organisationen und die Behandlung von Gruppen*¹¹³ gemeint. Die Vertreter dieses Ansatzes betonen übermäßig die Wichtigkeit demokratischer Führung. Dabei werden zwei Ziele demokratisch orientierter Gruppendynamik bedeutsam, zu denen Kooperation und auf friedlichem Wege erreichter Gruppenkonsensus zählen.

Weiter ist *Gruppendynamik* zweitens durch eine Reihe von Techniken ... zur Verbesserung der Fertigkeiten im

Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen¹¹⁴ bestimmt. Diesem Verständnis schließen sich heute noch die Bonner Gruppendynamiker Däumling, Fengler, Nellesen, Svensson an. Unter Gruppendynamik verstehen sie

eine im wesentlichen wissenschaftlich fundierte und, soweit möglich, kontrollierte praxisbezogene Methodik, die

- die Arbeit in Berufsgruppen und das Zusammenleben im Privatbereich verbessern will,
- die durch Erziehung, Sozialisation und herrschende Normengefüge verursachten Persönlichkeitsbeeinträchtigungen auszugleichen versucht,
- das in Zweierbeziehungen, Gruppen und Organisationen bestehende Konfliktpotential nicht leugnet, sondern deutlich macht, unter Wahrung der bestehenden Interessen benennt und auszutragen versucht.

Schließlich wird unter dem Begriff drittens die Natur von Gruppen, Gesetzmäßigkeiten ihrer Entwicklung, Interdependenzverhältnisse zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern und solchen zu anderen Gruppen und größeren Institutionen verstanden.¹¹⁶

Anknüpfend an den von uns im Laufe der Arbeit noch näher zu hinterfragenden Ideologiebegriff geht Cartwright davon aus, daß jeder einer bestimmten Ideologie anhängt und daß jeder mit Gruppendynamik Befasste auch über relevante Techniken verfügen müsse. Daher will er sich nur der dritten Definition anschließen.

Diese bereitet nämlich den Weg für eine schwerpunktmäßige Arbeit in vier Forschungsbereichen. Im ersten wird die empirische Arbeit besonders betont. Das Interesse an dynamischen Prozessen und der wechselseitigen Abhängigkeit ihrer Erscheinungen kennzeichnet die Bemühungen der Vertreter im zweiten.¹¹⁷ Demgegenüber beschäftigt man sich im dritten Forschungsgebiet mit der allgemeinen Bedeutung gruppendynamischer Erkenntnisse für die Sozialwissenschaft. Das letzte schließlich fragt, inwieweit sich gruppendyna-

mische Untersuchungsergebnisse in Alltagssituationen anwenden lassen. Denn hier gewonnene theoretische Einsichten sollen der besseren Funktionsfähigkeit von Gruppen dienstbar gemacht werden. Gleichzeitig will man aber fragen, inwieweit sich diese Erkenntnisse für Individuum und Gesellschaft verwerten lassen.¹¹⁸

Während Cartwright also aufgrund der dritten Definition von *Gruppendynamik* vier Forschungsschwerpunkte festmacht, versteht die tiefenpsychologische Richtung unter *Gruppendynamik*

die Lehre von der Gesetzmäßigkeit vorbewußter und unbewußter Prozesse in Gruppen, unabhängig von deren Intelligenzgrad und weitgehend unabhängig von der Sozialschichtung. Zum Verhältnis von Tiefen- und Sozialpsychologie meint Brocher dann weiter:

*In der praktischen Erprobung während der letzten Jahrzehnte ergab sich, daß die Sozialpsychologie das Schwergewicht mehr auf die Beobachtung vorbewußter Prozesse richtet, während die tiefenpsychologisch orientierten Verhaltensweisen die unbewußten Gruppenprozesse mit beobachten. Zur letzteren gehört jedoch eine besondere Ausbildung.*¹¹⁹

Weiter gehört nach Heigl, den wir oben bereits als Anhänger der analytischen Gruppenpsychotherapie bezeichnet haben, zu den Aufgaben gruppenspezifischer Lehr- und Lernveranstaltungen die *Vermittlung gruppenspezifischer Erfahrungen und Erkenntnisse*. Gruppendynamik ist dann

*einmal die Dynamik oder die Veränderung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen in sozialen Gruppen, weiter die wissenschaftliche Erforschung von Interaktionsprozessen und ferner die praktische Anwendung gruppenpsychologischer Erkenntnisse in der Hochschuldidaktik, in sozialen Institutionen von psychiatrischen und psychotherapeutischen Kliniken.*¹²⁰

Demnach birgt diese Definition die in analytischer Psychotherapie begriffene Ursache-Wirkungs-Dimension und den oben mit Cartwright angeführten ersten und dritten Schwerpunkt der sozialpsychologisch konzipierten ameri-

kanischen Kleingruppenforschung, die sich mit Gruppendynamik befaßt.

Abschließend möchten wir noch Horns Begriffsklärung anführen, der *Gruppendynamik* unter methodologischen Aspekten auf *postadoleszente* Sozialisationsfunktionen begrenzen will.

*Solange es in der gruppendynamischen Situation wesentlich um das Agieren und, im Idealfall, das Erkennen wiederkehrender, teilweise in ideosynkratischen Verhaltensweisen einzelner wurzelnder Interaktionsmuster und die willentliche Verfügung darüber geht, kann dieses Vorgehen als methodisch beschränkter, geregelter, postadoleszenter Sozialisationsprozeß verstanden werden.*¹²¹

3.6 Zusammenfassende Kritik und eigener Definitionsversuch

Zusammenfassend ist kritisch anzumerken, daß ein Verständnis von *Gruppendynamik* als *Art politischer Ideologie*, das von der Teilnahme aller an Gruppenentscheidungen sowie vom Vorteil kooperativen Verhaltens ausgeht, unter dem Postulat kritischer Erziehungswissenschaft Bedingungen aufzeigen muß, die Kritik- und Urteilsfähigkeit ermöglichen und solidarisches Handeln verstehbar machen.

Auch wenn *Gruppendynamik* sich lediglich auf Gruppentechniken bezieht, die der Verbesserung von Interaktion und Kommunikation dienen, werden ihre konstitutiven Rahmenbedingungen bedeutsam.

Schließlich fehlen sogar bei Heigls Definitionen dezidiert benannte intervenierende Bedingungsvariablen und die Berücksichtigung einer Interdependenz von Beziehungs- und Inhaltsaspekten. Denn erst die beiden letztgenannten Kriterien liefern Entscheidungshilfen für eine Spezifizierung nach Adressatengruppe und Interventionstypus. Damit sollen allerdings nicht die Verdienste

Heigls geschmälert werden, die in der definitorischen Vermittlung von analytischen und sozialpsychologischen Komponenten liegen.

Als Ergebnis der kritischen Anmerkungen und der Kategorisierung der Merkmale begreifen wir *Gruppendynamik* als die in einer Gruppe wirkende *vorbewußte, unbewußte und bewußte Interaktion und Kommunikation*, die nach *Adressatendimension* und *vorbeugendem, korrektivem oder therapeutischem Interventionstypus* handlungsrelevant werden. Als *signifikante Kennzeichen* einer Gruppe sind ihre *relative Dauer, Kontinuität* und ein *zahlenmäßig begrenzter Personenkreis* zu nennen. Die das *Gruppenleben* prägenden *Beziehungs- und Inhaltsaspekte*, d.h. ihre *gefühlsbezogenen und sachbestimmten Komponenten* stehen in *unlösbarem wechselseitigen Bezug*. Alle in der Gruppe *manifesten Phänomene* werden von *kulturellen, gesellschaftlichen, lebensgeschichtlichen, kognitiven und situativen Bedingungen* beeinflußt.

4. Bedeutung von Hegel und Dewey für unsere Fragestellung

Mit den vorangegangenen Ausführungen ist der historische und definitorische Rahmen abgesteckt. Wenn wir demnach festgehalten haben, daß ein vielschichtiges Bedingungsgefüge auf den durch Interaktion, Kommunikation und durch Inhalts- und Beziehungsaspekte bestimmten gruppendynamischen Prozeß einwirkt, so ebnen diese Vorüberlegungen den Weg für eine synthetische Vermittlung von empirisch-analytischen und historisch-hermeneutischen Phänomenen, die in *wechselseitiger Kritik*¹²² begriffen sind. Angesprochen werden in diesem Verhältnis zwei Ebenen der Erfahrung.

Die eine gründet in der zweisprachigen Logik und macht die Gültigkeit ihrer Aussagen abhängig von der Verifikation ihrer Hypothesen. Der anderen gilt unser vorrangiges Interesse. Denn sie bezieht sich auf Einsichtsprozesse und fragt nach den Ursachen und Erscheinungsformen von *Ängsten und Versagungen, Konflikten, Krisen und Zweifeln, aber auch von Befriedigung und Glück*.¹²³ Wenn auch diese Art der Erfahrung nicht auf die Gesetze der Logik zurückgeführt werden kann, so ist sie dennoch nicht minder bedeutsam.

Unter diesem theoretischen Vorverständnis möchten wir uns zunächst auf einige für unseren Ansatz bedeutende Gedanken Hegels und dessen in der Erfahrung fußenden Begriff der Dialektik besinnen. Anschließend wollen wir auf die gleichfalls auf dem Erfahrungsbegriff beruhenden Denkmodelle John Deweys eingehen. Ein solches Vorgehen ist nämlich in der Bedeutung begründet, die John Deweys von Hegel beeinflusstes und daher dialektisch vorgehendes Denken für maßgebliche amerikanische Strömungen in Philosophie, Erziehungswissenschaft und Sozialpsychologie einnimmt. Demnach wird im folgenden zu zeigen sein, in welchem Verhältnis Hegels spekulativ im Bewußtsein grün-

dende Erfahrung von Dewey mit der empirisch nachprüf-
baren Erfahrung vermittelt wird.

4.1 Zu Hegels Philosophie, die den Weltprozeß als Ent- wicklung und Selbstentfaltung des Geistes begreift

Hegels Philosophie will vor allem Entwicklung und Selbst-
entfaltung des Geistes als Kennzeichen des gesamten
Weltprozesses reflektieren. Zunächst einmal widmet sich
die Philosophie der Logik¹²⁴ dem Weltgeist im Zustand
des *Ansichseins*. Sodann entäußert sich der Geist im zwei-
ten Stadium auf der Stufe des *Andersseins*¹²⁵. Sichtbar
wird diese als Loslösung von der an Raum und Zeit gebun-
denen Natur und thematisiert als Philosophie der Natur.
Das dritte Stadium schließlich führt den Geist von der
Selbstentäußerung zu sich selbst zurück. Nun hat der
Geist die höchste Stufe erreicht, nämlich den Zustand
des *An- und Fürsichseins*.

Den Weg dorthin begeht in dieser letzten Phase die
Philosophie des Geistes.¹²⁶ **Ihren** Ausgangspunkt bildet
die Lehre von dem nur im Individuum wirkenden subjektiven
Geist. Dieser gewinnt Bewußtsein von sich selbst und
damit Wirklichkeit, die als in Kategorien der Logik ge-
dachte eine andere ist, nämlich die des *Außersichseins*.
Der sich seiner selbst bewußte Geist bewegt sich nun im
Prozeß der Bewußtwerdung zum *Fürsichsein*. Zugleich ge-
hört das menschliche Wesen aber auch einer bestimmten
Gattung an, innerhalb derer sich der subjektive Geist
durch sein spezifisches *Anderssein* unterscheidet. Den
Weg zum objektiven Geist verdeutlicht Hegel mit dem Be-
merken:

*Der Geist wird aber Gegenstand, denn er ist diese Bewe-
gung, sich ein anderes, d.h. Gegenstand seines Selbst
zu werden, und dieses Anderssein aufzuheben.*¹²⁷

Zum Reich des objektiven Geistes zählen Familie, Staat und Gesellschaft.¹²⁸ Dazu meint Hegel, ihre Erscheinungsformen seien als historisch Gewordene gleichzeitig notwendig und vernünftig.

Von hier aus wird Deweys Kritik¹²⁹ an Hegels Gedankengut verständlich. Denn sie verdeutlicht, welche Folgen aus der bedingungslos bejahenden Position gegenüber den im objektiven Geist manifesten Institutionen erwachsen sind. Dewey behauptet sogar, in Deutschland habe diese Auffassung zum Faschismus geführt.¹³⁰ Doch Deweys Kritik führt im Bereich der sozialen Organisation nicht zu den gewünschten Konsequenzen. Da nämlich die verfremdenden institutionellen Bedingungen bei gruppendynamischen Laborexperimenten aber höchstens am Rande bedeutsam werden, entfällt, bedingt durch die von Parsons eigens betonte Verherrlichung des preußischen Staates, trotz der Deweyschen Kritik eine ideologiekritische sozialhistorische Perspektive. Denn man begrenzt sich streng auf das Prinzip des *Hier und Jetzt*.

Nach dieser kurzen Kritik an Hegels Verständnis des objektiven Geistes möchten wir schließlich noch auf die höchste Stufe seines philosophischen Denkschemas eingehen. Dort erhebt sich der absolute Geist über den subjektiven und objektiven, indem er sozusagen beide übergreift.

*Die Kraft des Geistes ist vielmehr, in seiner Entäußerung sich selbst gleich zu bleiben, und als das An- und Fürsichseiende das Fürsichsein ebensosehr nur als Moment zu setzen wie das Ansichsein.*¹³¹

An anderer Stelle umschreibt er den als reflektierendes Werden begriffenen Weg bis hin zum absoluten Geist als

*die Bewegung, die das Erkennen ist, - die Verwandlung jenes Ansichs in das Fürsich, der Substanz in das Subjekt, des Gegenstands des Bewußtseins in Gegenstand des Selbstbewußtseins, d.h. in ebensosehr aufgehobnen Gegenstand, oder in den Begriff. Sie ist der in sich zurückgehende Kreis, der seinen Anfang voraussetzt, und ihn nur am Ende erreicht.*¹³²

4.2 Dialektisches Denken bei Hegel als reflexives Denken, das mit der Erfahrung identisch ist

Dialektisches Denken¹³³ strebt nichts Neues an. Hegel versteht darunter nicht nur das Handeln des Subjektes, das mit der Wirklichkeit als Erscheinung unstrukturierter Materials konfrontiert wird, sondern gleichzeitig die Selbstständigkeit des Objektes als

*die eigene Seele des Inhaltes, die organisch ihre Zweige und Früchte hervortreibt. Dieser Entwicklung der Idee als eigener Tätigkeit ihrer Vernunft sieht das Denken als subjektives, ohne seinerseits eine Zutat hinzuzufügen, nur zu. Die Wissenschaft hat nur das Geschäft, diese eigene Arbeit der Vernunft der Sache zum Bewußtsein zu bringen.*¹³⁴

Dabei interessiert bei unserer Fragestellung der Zusammenhang von dialektischer Bewegung und Erfahrung.

Diese dialektische Bewegung, welche das Bewußtsein an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird¹³⁵.

Dialektik ist also mit der Erfahrung identisch. In diesem Prozeß schließlich befreit das reflexive Denken die durch Erfahrung erlangten Inhalte aus der mit ihr verbundenen Unmittelbarkeit. Die so in einem Begriff zusammengefaßten Inhalte werden erst auf diesem Wege wahrhaft befreit.

4.3 Deweys Synthese von dialektischer und pragmatischer Theorie

Wir können also festhalten, daß dialektisches Denken der reflexiv erhöhten Erfahrung entspricht. Der Begriff *Erfahrung* jedoch und die von Hegel auf Dewey ausgehende Faszination prägten Deweys Schaffen maßgeblich. Um seine Entwicklung aber vom zunächst im Bann Hegels stehenden, ausschließlich dialektisch orientierten Den-

ker zum vom evolutionären Ansatz bestimmten empirisch arbeitenden Pragmatisten angemessen würdigen zu können, möchten wir auf die Ideen des Pragmatismus kurz eingehen, da von ihnen auch J.H. Mead und T. Parsons geprägt wurden.

Wenngleich William James^{136 137} anfangs nicht zu den Pragmatisten zählt, betont er bereits in seiner Erkenntnistheorie den individualistischen Ansatz pragmatischen Handelns. Danach kann nur das wahr sein, was den Erfolg meines Denkens und Tuns bestätigt.¹³⁸ Dewey hingegen begriff im Anschluß an Hegel die logische Einheit des Denkens und Handelns im Universum.¹³⁹ Nun war William James aber 1842 geboren und John Dewey 1859. Pierce hatte jedoch erst im Jahre 1878 die den Pragmatismus konstituierenden Ideen zusammengetragen. Der zeitliche Vergleich der Geburtsdaten von den ersteren mit dem Bekanntwerden der Ideen des letzteren verdeutlicht, daß James und Dewey **vermutlich zunächst keine Pragmatisten gewesen sind**. Später griffen Dewey und James allerdings das pragmatische Gedankengut auf und arbeiteten an dessen Fortentwicklung.

Zunächst noch beeinflusst von dem *ständig arbeitenden Bazillus der Hegelschen Versöhnung der Widersprüche*¹⁴⁰, nämlich von Hegels Methode als *quintessence of scientific spirit*¹⁴¹, urteilte Dewey auch nach seiner Wende als Neuhegelianer¹⁴² zum mehr pragmatisch orientierten Erfahrungsbegriff, daß in Hegels System ein größerer Reichtum und eine größere Vielschichtigkeit an Einsicht vorzufinden sei als bei irgendeinem anderen systematischen Philosophen außer Plato.¹⁴³

In einem Brief an seine Tochter¹⁴⁴ weist er auf die gegenwärtige Bedeutungsänderung von Hegels Begriff der *kulturellen Institutionen* hin. Während sie bei diesem mit dem objektiven Geist identisch seien, falle bei Comte, Condorcet und Bacon die metaphysische Idee weg, daß in den sozialen Institutionen sich ein absoluter Geist verwirkliche. Daher könne man jetzt den bedeuten-

den Einfluß der kulturellen Umgebung empirisch nachweisen, da sie Ideen, Weltanschauungen und intellektuelle Haltungen der Individuen präge. Unhaltbar von der konkreten Erfahrung her sei auch die These eines absoluten Geistes in Psychologie und Philosophie, der die physikalische Welt nur als Objekt ansehe. Im Unterschied zur biologisch argumentierenden Verhaltenspsychologie liefere die Sozialpsychologie ein komplexes Analyse- und Aktionsinstrumentarium.

Klar wird nach Dewey der Unterschied idealistischer Denkweise zu der des Realismus auch daran, daß man dort die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Individuums überbewerte, hier nun aber lediglich die vorgefundenen Gegebenheiten und Beobachtungen heranziehe.¹⁴⁵

Jener Ansatz wertet somit das Bewußtsein des Einzelnen als Schlüssel zum wahrnehmbaren Kosmos, um die Wirklichkeit metaphysisch zu erfassen. Dieser verblieb ausschließlich in der Beobachtung. Aus den zwei sich scheinbar ausschließenden Gesichtspunkten zieht Dewey jedoch die bedeutsame Schlußfolgerung, die absoluten Standpunkte beider Konzeptionen sollten als Teil der historischen Entwicklung gewertet werden.¹⁴⁶ Im Vergleich mit Kant erscheint Dewey allerdings als Anhänger empirischer Forschung, wenn er bemerkt, daß eine Vorstellung erst dann allgemein richtig ist, wenn der Gedanke mit der Realität übereinstimmt.

*... generally a true idea in any situation consists in its agreement with reality.*¹⁴⁷

4.4 Erfahrung als zentraler Vermittlungsbegriff

Noch anders ausgedrückt: Hegel setzt Dialektik mit Erfahrung gleich, die sich aber nicht konkret, sondern nur im Bewußtsein vollzieht. Dialektik nach Hegel eignet sich, so merkt Dewey kritisch an, als Spekula-

tion, die kein Gesetz außer ihrer dialektischen Übereinstimmung anerkennt¹⁴⁸ und damit im Gegensatz zu beobachtungsfähigen Geschehnissen von Ereignissen¹⁴⁹ steht.

Zum Wesen der Erfahrung gehören aber stets eine aktive und eine passive Seite. Ausprobieren und Versuchen zählen zu den Elementen der ersteren. Man *macht* Erfahrungen. Letzteres ist bestimmt durch den Vorgang des Hinnehmens und Erleidens. Wenn wir etwas erfahren, so beeinflussen wir dieses Erfahrene gleichzeitig, wir tun etwas mit ihm, um auf der anderen Seite aber ebenfalls die Folgen unseres Handelns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück. In diesem Prozeß manifestiert sich das gemeinsame Bindeglied beider Elemente. Ihre Verbindung ist Maßstab für Fruchtbarkeit und Wert von Erfahrungen.

*On the active hand experience is trying--a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. We experience something, we act upon it, we do something with it, then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience.*¹⁵

Auch im gruppendynamischen Prozeß finden wir beim zentralen Begriff des *feed back* ebenfalls gleichzeitig wirkende und sich wechselseitig bedingende aktive und passive Erfahrungselemente. Je besser ihre Interdependenz einsehbar gemacht wird, umso besser ist ihre Wirksamkeit.

Welche Momente wirken nun bei der aktiven und passiven Erfahrung? Bedeutsam wird hier zunächst der Begriff der *Unreife*. Er ergibt sich aus der These, die Dewey mit dem Terminus *Abhängigkeit* bezeichnet, und der zugehörigen Antithese, dem *Wachstum*, von dem auch später noch die Rede sein wird. Zu ihm gehören weitere, die Wachstumsfunktion ergänzende Faktoren, wie verschiedene, vom Instinkt her zu erklärende Bestre-

bungen, soziale wechselseitige Abhängigkeit und schließlich noch Abhängigkeit, die Dewey als *soziale Fähigkeit* versteht. Unreife als Synthese impliziert Abhängigkeit von anderen Personen und die Möglichkeit, im Wachstum zu reifen. Unreife ist aber auch notwendig, um die Bedeutung angeborener Neigungen und Tendenzen überhaupt erst wahrnehmen zu können. Daher bilden letztere den ursprünglichen Ausgangspunkt und bedürfen der Ergänzung durch den Begriff der *wechselseitigen sozialen Abhängigkeit*. Der Wunsch nach Abhängigkeit verbirgt eher Kraft als Weichheit.¹⁵¹ Andererseits sollte daher Unabhängigkeit auch nicht, so Dewey, auf Kosten der wechselseitigen Abhängigkeit erstrebt werden. Es besteht nämlich immer die Gefahr, daß wachsende persönliche Unabhängigkeit die sozialen Fähigkeiten eines Individuums beeinträchtigt.¹⁵² Die Analyse der Dissertation Fenglers wird zeigen, daß diese hypothetische Erkenntnis mit seinen Arbeitsergebnissen positiv korreliert, obgleich allerdings in gruppendynamischen Veranstaltungen gerade die Verbesserung der sozialen Sensibilität intendiert ist.

Einmal war also *Abhängigkeit* oder *Dependenz* die entsprechende These zur Antithese, die begrifflich mit *Wachstum* festgehalten wurde und mit dieser in der Synthese der *Unreife* aufging.

Zum anderen steht der Terminus *Abhängigkeit* aber auch dem der *Bildsamkeit* gegenüber. Darunter faßt Dewey die Fähigkeit, aus früheren Erfahrungen so zu lernen, daß sie die folgenden Aktivitäten beeinflussen können, und zwar im Sinne eines Erwerbs fester Gewohnheiten und entsprechender Dispositionen.

*We have already noted that plasticity is the capacity to retain and carry over from prior experiences factors which modify subsequent activities. This signifies the capacity to acquire habits or develop definite dispositions.*¹⁵³

Die Vermittlung von handelnden *Gewohnheiten* und *Eingewöhnung* ist zusammengefaßt im Begriff der *Adaption*

oder *Anpassung*. Sie bezieht Dewey einmal auf die Umgebung, die sich an unserem Handeln ausrichtet (der aktive Faktor) und zum anderen auf unser Handeln, das sich an die Umgebung anpaßt (der passive Faktor).

*Adaption is finally as much adaption of the environment to our own activities (active habits) as of our activities to the environment (habituation).*¹⁵⁴

Die Verbindung der beiden Aspekte des aktiven Handelns und der Eingewöhnung prägt aber eine intellektuelle und eine emotionale Disposition. Außerdem erleichtert sie das Handeln und erhöht seine Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit.¹⁵⁵ Kurzum versteht Dewey darunter *Entwicklung* als Synthese von *Abhängigkeit* und *Bildsamkeit*.

Mit dem Entwicklungsbegriff vervollständigt er die dialektische Triade von *Abhängigkeit* - *Wachstum* - *Reife*. Leben bedeutet Entwicklung. Gleichzeitig machen aber Entwicklung und Wachstum Leben aus.^{156 157}

Da es für sich genommen aber nur abstrakte Wesensmerkmale trägt, bedarf es einer näheren Zieleingrenzung. Obwohl diese aus ihm erwächst, bestimmt sie trotzdem auch als Gegensatz seine Richtung. Wenn man allgemein eine Vielzahl entsprechender Ziele aufstellen kann, so gibt es in concreto doch nur eine begrenzte Anzahl realisierbarer Ziele. Sie hängen ab von den bestehenden Bedingungsfaktoren und werden vom Entwicklungsprozeß bestimmt, den sie jedoch ihrerseits selbst wieder aktiv gestalten. Die soziale Umgebung, die Ziele beeinflusst und prägt, wobei gleichzeitig umgekehrt letztere auf jene verändernd einwirken, befreit die Ziele aus ihrer Abstraktheit.

Wachstum und *Ziele* stehen wiederum in einem dialektischen Zusammenhang. Vermittelt sind beide im *Geist*, den Dewey als ihre Vermittlung begreift. Er steht allerdings nicht für etwas in sich Geschlossenes. Vielmehr meint Dewey damit einen Handlungsverlauf, soweit dieser mit Überlegung gelenkt wird, insofern in ihn Ziele

und Zwecke einfließen und eine entsprechende Auswahl der zu ihrer Verwirklichung geeigneten Mittel erfolgt. Nur wenn der Geist bestimmte Folgen herbeiführen will, gewinnt er Bedeutung.¹⁵⁸

Diese Aussagen zählen zur Substanz pragmatischen Kalküls, dessen ihm zugrunde liegendes technologisches Erkenntnisinteresse wir später beim Positivismus und bei Parsons' Systemtheorie herausstellen möchten, indem wir die Notwendigkeit zweckrational organisierter Subsysteme hinterfragen.

Der *Geist* bildet also eine dynamisch-funktionale Einheit mit all jenen Faktoren, die die Bereiche des *Wachstums* einschließlich ihrer *Ziele* implizieren. Aus beiden ergibt sich jedoch nicht nur im *Geist*, sondern auch im *Denken* ihre Synthese. *Wachstum* und *Ziele* erfordern *Denken*, und umgekehrt erfordert *Denken* *Wachstum* und *Ziele*.

Denken selbst vollzieht sich nun in fünf Stufen, die jedoch immer in Erfahrung eingebettet sind.¹⁵⁹

- 1) Zunächst nimmt man eine Schwierigkeit wahr (*a felt difficulty*).
- 2) Ihre Umgrenzung und Bestimmung determiniert den zweiten Schritt (*its location and definition*).
- 3) Erste mögliche Lösungsversuche bestimmen das Vorgehen auf der dritten Stufe (*suggestion of a possible solution*).
- 4) Die vernunftgemäße Entwicklung der Konsequenzen der Vermutung führen uns schließlich zum letzten Denkstadium (*development by reasoning of the bearings of the suggestion*), in dem wir weiter
- 5) beobachten und experimentieren, um so unsere Hypothesen anzunehmen oder zu verwerfen (*further observation and experiment leading to its acceptance or rejection, that is the conclusion of belief or disbelief*).

Abhängig bleibt aber ein solches Denken immer von dem Gefühl, an den Folgen derartiger Denkakte teilzuhaben. Ähnlich wie Habermas die ständige Vergegenwärtigung des Zusammenhanges von Erkenntnis und Interesse¹⁶⁰ fordert, verweist Dewey auf einen bedeutsamen Scheinwiderspruch, der sich im Denken kundtut: Zunächst mit Parteilichkeit behaftet, kann es seinem Anliegen aber nur gerecht werden, wenn es sich zur Unparteilichkeit durchringt.

*From this dependence of the act of thinking upon a sense of sharing in the consequence of what goes on flows one of the chief paradoxes of thought. Born in partiality in order to accomplish its tasks it must achieve a certain detached impartiality.*¹⁶¹

Um die notwendige Unparteilichkeit zu sichern, entsteht das Urteil aus dem Beteiligtsein.¹⁶² Zur Objektivierung des ersteren wird letzteres mit ihm konfrontiert. Zur Grundlage eines abgewogenen Urteils gehört jedoch ein bedingungsloser Einsatz aller dem Menschen zur Verfügung stehenden Kräfte, die für den gesetzten Zweck verwandt werden. Dazu bedarf es schonungs- und bedingungsloser Klarheit darüber, ob nicht doch unterdrückte, mit dem Zweck nicht verbundene Absichten mitspielen. Kurzum, nur geistige Geschlossenheit ermöglicht urteilendes und damit objektiviertes Denken.

*But what the word ('single-mindedness') is here intended to convey is completeness of interest, unity of purpose, the absence of suppressed but effectual ulterior aims for which the professed aim is but a mask. It is equivalent to mental integrity.*¹⁶³

Völlige geistige, der Sache gewidmete Hingabe schließt jedoch ihr Gegenteil als Antithese mit ein, die Dewey mit dem Begriff Aufgeschlossenheit¹⁶⁴ umschreibt. Soll nämlich ein einmal gesetztes Ziel aufrecht erhalten und tatsächlich verwirklicht werden, müssen wir alle ihm förderlichen Umstände begrüßen, diese aber einer genauen und strengen Prüfung unterziehen. Dadurch mag sich das ursprüngliche Ziel verkehren, es wird sich

aber nur in Richtung auf das Wachstum des Zieles ändern. Einheit und Beständigkeit der beiden Elemente des Urteils, die Dewey geistige Geschlossenheit und Aufgeschlossenheit nennt, kann nur in der Verantwortlichkeit der um abgewogene Urteile bemühten Denkenden gesucht werden. Verantwortlichkeit impliziert die Bereitschaft, die wahrscheinlichen Folgen in das Entscheidungskalkül einzubeziehen und sie bewußt zu bejahen, d.h. auch, verantwortungsgemäß zu handeln.

*By responsibility as an element in intellectual attitude is meant the disposition to consider in advance the probable consequences of any projected step and deliberately to accept them, to accept them in the sense of taking them into account, acknowledging them in action, not yielding a mere verbal assent.*¹⁶⁵

Hier bringt Dewey in seine Philosophie zwar einen aus der Ethik entnommenen Begriff ein, dessen pragmatische Dimension allerdings durch den Verweis auf die Folgen offensichtlich ist. Wie wir sehen werden, befinden sich jene gruppendynamischen Ansätze in dem gleichen Dilemma, die sich auf Werte berufen, sich dabei jedoch ausschließlich am Nutzen ausrichten.

Oben haben wir in unserer Definition von *Gruppendynamik*¹⁶⁶ unter anderem von den sie prägenden Beziehungs- und Inhaltsaspekten gesprochen. Wenn jene damit die psychologische und diese die kognitive Seite gruppendynamischer Modelle meinen, dann interessiert in Analogie dazu bei Dewey das Verhältnis von Wissen und Erfahrung.

Es ist nämlich ihre Antithese. Im logischen Akt der Interferenz¹⁶⁷ **heben sich die aus dem Verhältnis von These und Antithese ursprünglich nur im Bewußtsein gesetzten Widersprüche synthetisch auf und zwar im vollendeten Wissen.** Es widerlegt und kontrolliert das Denken und führt dieses wiederum in eine Dimension, in der erst eine wahrhaft fruchtbare Entfaltung möglich ist. ... *knowledge, already attained knowledge, controls thinking and makes it fruitful.*¹⁶⁸

Oben sprachen wir von Aufgeschlossenheit als Anti-

these zu der der Sache gewidmeten Hingabe. Beide können, wie wir gesehen haben, die Richtung von Wachstum und Zielen beeinflussen. Letztere stehen aber ihrerseits wiederum in einem für uns hier bedeutsamen dialektischen Prozeß. Zunächst thetisch gesetzt, sollen sie mit der als Antithese fungierenden Flexibilität angemessen auf veränderte Bedingungen reagieren. *The aim must, then, be flexible; it must be capable of alteration to meet circumstances.*¹⁶⁹ Als Vermittlung von Zielen und Flexibilität fungiert nun deren Synthese, die Dewey freie Aktivität nennt.

Ihre Entfaltung erfordert aber eine sorgsame und angemessene Auswahl der gegebenen Mittel. Erst so werden Handlungsalternativen möglich, die äußere Schwierigkeiten überwinden helfen. Der Wert verschiedener möglicher Ziele mißt sich daran, inwieweit sie freie Aktivität erlauben und Handlungsalternativen anbieten.

4.5 Bedingungen optimaler Entfaltung in einer freien, demokratisch organisierten Gesellschaft

Trotz möglicher freier Aktivität leben Individuen aber nicht allein ohne Bindungen zu anderen. Sie haben sich auf alle möglichen Arten und zu allen möglichen Zwecken zusammengeschlossen. Falls freie Entfaltung möglich sein soll, kann dieses nur in einer freien Gesellschaft geschehen. Dewey nennt zwei Merkmale einer guten Gesellschaft. Er geht davon aus, daß sie aus Gruppen besteht, deren Güte einmal in direktem Verhältnis zur Anzahl und Verschiedenheit gemeinsamer Ziele und Interessen steht, die ihre Mitglieder miteinander verbindet.¹⁷⁰ Da Gruppen sich aber nicht im luftleeren Raum bewegen, bemißt sich ihr Wert zum anderen an dem Gehalt ihrer Aktivitäten und freien Entfaltungsmöglich-

keit im Wechselspiel mit anderen Gruppen.¹⁷¹ Diese ersten beiden Momente des Begriffs der guten Gesellschaft kulminieren in dem der Demokratie, in welchem sich beide dynamisch aufheben. Nach Dewey schafft Demokratie erstens größere Verlässlichkeit, indem die wechselseitigen Interessen als Faktor sozialer Kontrolle anerkannt werden. Zum zweiten verändert sie dauernd das soziale Verhalten, indem sie sich ständig durch vielfältige Wechselwirkung an neu entstehende Situationen anpaßt. Zum Wesen der Demokratie gehören also

*not only more numerous and more varied points of shared common interest, but greater reliance upon the recognition of mutual interest as a factor in social control. ... not only freer interaction between social groups (once isolated so far as intention could keep up a separation), but change in social habit-- its continuous readjustment through meeting the new situations produced by varied intercourse.*¹⁷²

Da zum systematischen Verständnis dessen, was Gruppendynamik ausmacht, die für sie bedeutenden sozio-kulturellen Determinanten gehören, wollen wir uns im Zusammenhang mit der vorangegangenen Demokratiediskussion dem Kulturbegriff und seinen konstitutiven Faktoren zuwenden. Kultur als Synthese von natürlicher Entwicklung und Wert für die Gesellschaft bedeutet etwas Persönliches. Kultur will die Wertschätzung von Ideen, Künsten und weitgefächerten menschlichen Interessen fördern.¹⁷³

Folgt man dabei den Grundsätzen natürlicher Entwicklung, führt sie direkt zur beruflichen Tüchtigkeit. Welchen Wert hat sie für die Gesellschaft? Wie wir gesehen haben, versteht Dewey Entwicklung als Synthese von Abhängigkeit und Bildsamkeit.¹⁷⁴ Rein oberflächlich betrachtet, wirkt berufliche Tüchtigkeit der natürlichen Entwicklung entgegen.¹⁷⁵ Tatsächlich entsteht sie aber aus der letzteren durch positiven Gebrauch der eingeborenen individuellen Fähigkeiten,

die im Handeln ihren sozialen Wert erlangen. Ein Ziel, das Dewey *als Wert für die Mitmenschen* bezeichnet, kann letztlich nur zur beruflichen Tüchtigkeit führen, wenn der Mensch Beziehungen zu einer sozialen Umgebung aufnimmt.¹⁷⁶

Ihre Vermittlung erfahren *Wert für die Mitmenschen* und *berufliche Tüchtigkeit* in der *sozialen Einstellung des Geistes*. Sie bildet die Synthese dieser Triade. Damit meint Dewey nichts anderes als das in der sozialen Einstellung bekundete aktive Bemühen um ständigen Erfahrungsaustausch, indem z.B. die sozialen Klassenschranken abgebaut werden, die die Abklärung wechselseitiger Interessen verhindern. Die soziale Einstellung des Geistes

*is actively concerned in making experiences more communicable; in breaking down the barriers of social stratification which make individuals impervious to the interests of others.*¹⁷⁷

Deweys zumindest deklamatorisch vorgebrachte Gesellschaftskritik äußert sich in seiner Forderung nach einer progressiven Erziehung zu demokratischen Tugenden. Der zugrundeliegende demokratische Gedanke will unverdiente Privilegien und ungerechte Benachteiligungen abgebaut wissen.

Versteht sich soziale Einordnung aber als Unterordnung des einzelnen menschlichen Handelns unter die Herrschaft einer Gesellschaftsklasse, besteht die Gefahr, daß die berufliche Ausbildung durch den 'status quo' bestimmt wird.

*Wherever social control means subordination of individual activities to class authority, there is a danger that industrial education will be dominated by the status quo.*¹⁷⁸

4.6 Kritische Anmerkungen zu Deweys Ansatz

Einleitend¹⁷⁹ hatten wir **das auch** unserem Anliegen zugrundeliegende Erkenntnisinteresse als emanzipatorisch definiert, das nach Lempert durch Erkenntnis-, Ideologiekritik und Selbstreflexion bestimmt ist. Damit der Begriff *Emanzipation* nicht leerformelhaft bleibt und damit das theoretische Vorverständnis der zugrundeliegenden Theorie der Gesellschaft klar wird, seien vorweg die unseren Wissenschaftsbegriff ausmachenden Elemente eruiert.

Wenn Dewey als hervorragender Exponent des amerikanischen Demokratieverständnisses dargestellt worden ist und wenn seine Gesellschaftstheorie das Ergebnis einer Synthese von Organismus- und Gleichgewichtsmodell¹⁸⁰ bedeutet, so gründet Deweys Auffassung trotz seines dialektischen Vorgehens, trotz seiner Forderung nach Abbau unverdienter Privilegien und ungerechter Benachteiligung im irrationalen Glauben an eine a priori gute Gesellschaft und die sie konstituierenden guten Gruppen. Da er außerdem fordert, alle wissenschaftlich bedeutsamen Aussagen müßten auf in der Erfahrung nachprüfbaren Erkenntnissen beruhen, kann zwar einerseits die Ausrichtung an Erfahrung insofern unterstützt werden, als ja auch im hier grundgelegten Konzept erfahrungswissenschaftliche Ergebnisse einfließen sollen. Problematisch wirken jedoch unhinterfragt eingeflossene Voraussetzungen, wie beispielsweise beim biologisch wirkenden, auf Darwin zurückgehenden Begriff von 'eingeborenen individuellen Fähigkeiten' oder Aussagen, daß nur Ziele mit 'Werten für die Mitmenschen' in 'beruflicher Tüchtigkeit'¹⁸¹ kulminieren.

Derartige Postulate führen nämlich zu Wirkungen, die der eigentlichen Absicht ihrer Urheber widersprechen. Denn sogenannte berufliche Tüchtigkeit entwickelt sich häufig in vielen Bereichen gerade bei dem, der die Herrschaftsmechanismen am besten kennt und mit ihnen

umzugehen vermag, indem er sich der *physischen und sozialen Abhängigkeit, dogmatischen Intoleranz und ideologischen Manipulation*¹⁸² bedient. Mit diesen kritischen Anmerkungen soll allerdings nicht der Wert des Dewey'schen Gesamtwerkes und vor allen Dingen nicht sein beachtenswertes reformpädagogisches Anliegen mit dem davon auch insbesondere auf Kerschensteiner und Petersen ausgehenden Einfluß gemindert werden. Zu klären sind nur Voraussetzungen und Folgen pragmatischer Modelle. Wie wir gezeigt haben, ist zumindest der frühe Dewey von Hegel stark beeinflusst worden. Zwar zeigt er Bedenken gerade gegenüber dem deutschen Demokratiebegriff¹⁸³. Dennoch entnimmt er dessen wichtige Elemente nicht nur Hegel, sondern auch aus Kants Schrift 'Zum ewigen Frieden'. Andere gehen auf den Einfluß zurück, den Max Weber den protestantischen Einwanderern mit ihrem Glauben an Stärke und Erfolg der Gemeindefürsorge zuschrieb, die als Mikrosysteme wiederum mit gleichem Ansinnen auf Gemeinschaft und Gesellschaft wirken.¹⁸⁴ Ebenso erinnern die Bedingungen, wie Freiheit verwirklicht werden kann, an Kants 'kategorischen Imperativ'. Denn Gesinnung wird als geistige Haltung im Sinne der Mitverantwortlichkeit verstanden. Indessen steht diesem Ideal häufig moralisches Versagen entgegen, da anlagebedingte Schwäche, das Fehlen von Sympathie, vorurteilsbedingte Einstellungen das menschliche Handeln bedingen.¹⁸⁵ Zwar mißt Dewey¹⁸⁶ der Entwicklung des Individuums in seiner Umwelt wesentliche Bedeutung bei, indem er von wechselseitigem Einfluß spricht, den beide aufeinander ausüben. Damit unterstreicht er gleichzeitig die Wichtigkeit der Umweltkomponente. Dennoch bleibt ein Demokratiebegriff im Mikro- und Makrobereich unbefriedigend, der vielleicht noch erkenntniskritisch gewonnen wurde, bei dem aber herrschaftsstabilisierend ideologische Komponenten unbeabsichtigt einfließen.

5 Kurt Lewins Feldtheorie

5.1 Bestimmung ihres Standortes

Die referierten Überlegungen haben nun zu dem Ergebnis geführt, daß bei Hegel Erfahrung als spekulative Kategorie des Bewußtseins und Dialektik einander entsprechen. Dewey indessen konfrontiert die ideellen Konstrukte mit den in der Realität vorfindbaren Gegebenheiten, wobei er sich in pragmatischer Perspektive der dialektischen Methode Hegels bedient.

Die auf Lewin zurückgehende Definition des Begriffs *Gruppendynamik* hat die gerade dort sichtbare methodische Verknüpfung von Theorie und Praxis gezeigt.¹⁸⁷ Sicherlich war dem Neukantianer Lewin Kants Schrift bekannt: *Über den Gemeinspruch: 'Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis'*.¹⁸⁸ Darauf deutet jedenfalls sein auch unsere Arbeit leitender Ausspruch, nichts sei praktischer als eine gute Theorie.¹⁸⁹ Diese Auffassung erklärt den Einfluß, den der 1916 bei Stumpf¹⁹⁰ und Riehl promovierte K. Lewin durch die Berliner Schule der Gestalttheorie erfuhr, aber auch durch die Tradition der Neukantianer mit deren späteren neopositivistischen Strömungen. Mit ihr setzte er sich jedoch schon bald nach seiner Übersiedlung in die Vereinigten Staaten im Jahre 1933 kritisch auseinander.¹⁹¹

Lewins Feldtheorie ist also kein reines Derivat aus der Gestalttheorie. Drei Dimensionen kennzeichnen vielmehr seine Feldtheorie. Die eine bezieht sich auf die 'Gestalt' und 'Ganzheit' ausmachenden Gesetzmäßigkeiten. Die andere erfaßt Einzelhandlung und Verhalten phänomenal, und die letzte schließlich sucht zu ihrer Erklärung *die Struktur der Person als ein ganzheitliches System im Sinne der Gestalttheorie zu erfassen und die Umwelt nach eben diesen Prinzipien in Bezie-*

hung zu setzen.¹⁹²

Lewin selbst begreift sein Konzept **nicht als** Theorie im üblichen Sinne. In gleicher Weise könne man sie auch nicht nach den Prinzipien 'richtig' oder 'falsch' einstufen. Sie sei vielmehr *eine Methode der Analyse von Kausalbeziehungen und der Synthese wissenschaftlicher Konstrukta*, die sich *in Form einer Anzahl allgemeiner Sätze über das Wesen der Bedingungen von Veränderungen* beschreiben läßt. Unwesentlich ist für ihn dabei, *inwieweit ein solcher Satz analytisch (logisch, a priori) oder empirisch ist*.¹⁹³ Gemeinsamkeiten zwischen Feldtheorie und Behaviorismus sieht Lewin in den der Erklärung dienenden Konstrukta. Daraus schlußfolgert er, daß die psychologische Theorie sich an der Mathematik orientieren müsse. Unterschiedlich beurteilten allerdings beide Forschungsrichtungen, wie man Theorien entwickeln müsse und welche Funktion dabei die Mathematik einnehme.¹⁹⁴ An anderer Stelle nennt Lewin das seine Wissenschaft konstituierende Vorgehen *konstruktive Methode*. Sie will den individuellen Fall beschreiben, indem sie *Konstruktionselemente*, wie beispielsweise *psychologische Kraft, psychologischer Ort* usw. aufzeigt und deren Gesetzmäßigkeiten als *Sätze über die empirischen Beziehungen zwischen diesen Konstruktionselementen*¹⁹⁵ festhält. Die korrekte Darstellung des Feldes bewirkt die Objektivität seiner Psychologie.¹⁹⁶

5.2 Zentrale Begriffe

Den zentralen Begriff *Feld* entnimmt Lewin dabei aus der Physik und versteht darunter

in der Regel nicht die in einem bestimmten Raume verteilten Energien, sondern die in einem bestimmten

*Räume bestehenden durch Kraftlinien dargestellten Zug- und Druckkräfte..., d.h., das Vorhandensein gleicher (gleichgroßer oder gleichgerichteter) oder ungleicher Kräfte in bestimmten Zeitmomenten.*¹⁹⁷

Unter der Annahme, daß physikalische Gesetzmäßigkeiten auf psychologische Prozesse übertragen werden können, umschreibt Lewin 14 Jahre später in seiner topologischen Psychologie den Begriff 'Feld' als Raum, der bestimmte Merkmale an jedem Punkt aufweist.¹⁹⁸ Den empirisch erfahrbaren Raum begreift er dann als *die Vielfalt zu einem Zeitpunkt bestehender Fakten, die bestimmte Typen der Interdependenz zeigen.*¹⁹⁹ In psychologischen Kategorien gedacht, entspricht der Begriff 'Raum' dem des 'Lebensraumes'.²⁰⁰ Definiert wird er als die Gesamtheit von Tatsachen, die das Verhalten eines Individuums zu einem bestimmten Zeitpunkt festlegen. Er bildet die Gesamtheit der möglichen Ereignisse ab und meint sowohl jene der Person als auch die der Umgebung. Dargestellt werden kann er durch einen endlich strukturierten Raum. Also ist der 'Lebensraum' einer Person zu verstehen als

*Totality of facts which determine the behavior (B) of an individual at a certain moment. The life space (L) represents the totality of possible events. The life space includes the person (P) and the environment (E). $B = f(L) = f(P, E)$. It can be represented by a finitely structured space.*²⁰¹

In der vorangehenden Begriffsbeschreibung haben wir den Terminus 'Verhalten' verwandt. Dieser wie auch *jede sonstige Veränderung innerhalb eines psychologischen Feldes* gewinnen nun Bedeutung *als einzig und allein vom psychologischen Feld zu dieser Zeit abhängig.*²⁰² Bestimmt wird beides von drei intervenierenden Faktoren.²⁰³ Zum ersten sind damit die das psychologische Feld prägenden Bedürfnisse, die Motivation, Stimmung, Ziele, Ängste oder Ideale gemeint. Zweitens versteht Lewin darunter jene *Determinanten* der sozialen und physischen Welt, welche den Lebensraum der Person zu

einer bestimmten Zeit nicht beeinflussen. Schließlich bezieht er den dritten Faktor auf den Grenzbereich des Lebensraumes. Dort wirken nämlich zu einer fest umschriebenen Zeit nur gewisse Teile und diese auch nicht kontinuierlich auf den Lebensraum ein, wie etwa die Wahrnehmung, *weil das Wahrgenommene z.T. durch die physischen 'Reize' bestimmt ist.*²⁰⁴

Mit den folgenden Begriffen will Lewin seine Theorie noch näher eingrenzen. So begreift er den ersten, nämlich *Ort*, als eine *räumliche Bezeichnung von Regionen*²⁰⁵. Er meint damit beispielsweise eine sich in B befindliche Region A wie Gruppenzugehörigkeit eines Individuums, dessen berufliche Stellung und die Tatsache, daß dieses im Arbeitsprozeß wirkt.

Zu einer anderen Dimension zählt der Begriff *Lokomotion*. Denn darunter versteht Lewin *den Bezug zwischen Örtern zu verschiedener Zeit*²⁰⁶ und zielt damit auf psychologische Phänomene abbildbarer Ortsveränderungen. In vielen Fällen bezieht sich diese Dimension auf das Verhalten von Individuen.

Den Begriff *Erkenntnisstruktur* ordnet Lewin indessen dem Bereich zu, in dem er *den Terminus Ort* anesiedelt wissen will. Mit dem der 'Erkenntnis' meint er dann die *gegenseitige Lage verschiedener Teile eines Feldes* und beschreibt den der Struktur als *Ort einer Vielzahl von Punkten*²⁰⁷.

Weiter bezeichnet in dem Beziehungsgefüge der Konstruktionselemente der Ausdruck *Kraft* die *Tendenz zur Lokomotion*²⁰⁸, die sich aber von der tatsächlichen Lokomotion unterscheidet, jedoch die Charakteristika jenes Kräftespiels wiedergibt, *in welchem die Resultante größer ist als Null.*²⁰⁹

In der feldtheoretischen Sprache heißt der Begriff *Ziel* positive Valenz. Da *Ziele* und *Kräfte* in enger Beziehung stehen, könnte man annehmen, beide gehörten zur gleichen Dimension. Erstere zählen allerdings zum Bereich des Kraftfeldes, d.h. *einer Anordnung von Kräf-*

ten im Raum und stellen ein Kraftfeld von besonderer Struktur²¹⁰ dar, in dem alle Kräfte nach derselben Region streben. Wenn nun diese Kräfte sich jedoch von einer Region wegbewegen, fällt ein derartiges Bestreben unter den Begriff *Abwendung*. Weiter nennt Lewin als im Kraftfeld wirkende Phänomene *Schwierigkeit* oder *Barriere*.

Dort nicht mehr angesiedelt ist der Begriff *Konflikt*. Er meint vielmehr die *Überschneidung von mindestens zwei Kraftfeldern*²¹¹. Die sie prägenden Momente wirken auf eine Person in annähernd gleicher Stärke, aber entgegengesetzter Richtung. Dabei unterscheidet Lewin drei Fälle. Einmal befindet sich das Individuum zwischen positiven und negativen Valenzen. Zum anderen führen treibende und hemmende Kräfte zu Konflikten. Sie entstehen schließlich drittens *zwischen eigenen Kräften und verschiedenen Kombinationen induzierter und unpersönlicher Kräfte*.

Die Begriffe *Konflikt* und *Frustration*²¹² gehören nun wiederum zur gleichen Dimension. Um indes Bedingungen und Folgen beider zu ermessen, sollten die solchmaßen entgegengesetzt wirkenden Kräfte ermittelt werden. Zum gleichen Bezugsrahmen rechnet Lewin dann noch den Terminus *Gleichgewicht, welcher eine andere bestimmte Konstellation sich überschneidender Kraftfelder*²¹³ repräsentiert.

Mit dem in der Regel auf Zukünftiges gerichteten Begriff *Furcht* werden bestimmte Aspekte der Zeitperspektive erfaßt, mit deren Bedeutung für gruppendynamische Laboratorien wir uns später noch auseinandersetzen. Dazu merkt Lewin an:

*Erwartung verweist auf die psychologische Struktur und Ausrichtung der Kräfte, auf die Realitätsebene der psychologischen Zukunft. Hoffnung bezieht sich auf ein bestimmtes Verhältnis zwischen realen und erwünschten Konstellationen der erlebten Zukunft. Schuld meint ein Verhältnis zwischen der realen und der Wunschkonstellation der Vergangenheit.*²¹⁴

Wirkt Furcht also zukunftsbezogen und wird sie von den die Zeitperspektive eines Menschen ausmachenden Aspekten Erwartung, Hoffnung und - wenigstens indirekt - Schuld bestimmt, so bedeutet der Begriff *Einfluß die Möglichkeit, in einer anderen Person Kräfte von bestimmter Größe zu induzieren*²¹⁵. Es bleibt indessen festzuhalten, daß dieser Ausdruck nicht in die gleiche Ebene fällt wie *psychologische Kraft*.

Für die durch ihre Strukturelemente bestimmte Feldtheorie, aber besonders für unsere Analyse von Gruppendynamik, ist der Begriff *Wert* von besonderem Gewicht. Werte leiten nämlich die Handlungsweisen von Menschen in bestimmten Situationen. Sie *sind nicht Kraftfelder, sondern sie induzieren Kraftfelder*²¹⁶. Denn sie gehören als Konstrukta der gleichen psychologischen Dimension an wie die Einflußfelder. Während diese aber Werte und Personen in gleicher Weise abbilden, fungieren nach psychoanalytischer Theorie Werte als *hereingenommene Eltern*.²¹⁷

5.3 Vergangenes und gegenwärtiges Verhalten

Zu Beginn dieses Kapitels haben wir zunächst allgemein Lewins Feldtheorie zu explizieren versucht. Wie W. Lohr einleitend zur 'Feldtheorie' anmerkt, will Lewin *Wirkungszusammenhänge als geschlossenes System mit Hilfe logischer Formalsysteme*²¹⁸ erklären. Da er also *historische Kausalität* ausschließt und Wirkungen demnach nur innerhalb des Systemzusammenhanges sichtbar werden, kennzeichnen Ursache und Wirkungen die Beziehung *der verschiedenen Teilaspekte an einem Geschehenszusammenhang zu diesem Zeitpunkt*²¹⁹. Diese Interdependenz kulminiert in Lewins Aussage von der *Logik der Sache*. Dynamische Interdependenz impliziert nämlich, daß sich

zwei Regionen wie im Kommunikationsprozeß wechselseitig beeinflussen.²²⁰

Bei der Abgrenzung des Begriffs *Wert* als ein das Handeln des Menschen leitendes Moment ist klar geworden, unter welchen Bedingungen Werte im Sinne der Psychoanalyse als *hereingenommene Eltern* fungieren. Denn hier nimmt Lewin psychoanalytische Erkenntnisse in seine topologische Konzeption auf, wenn auch unter der Voraussetzung, daß Werte als Faktoren, die menschliches Handeln maßgeblich bestimmen, den gleichen Gesetzen wie Einflußfelder unterliegen. Wird indessen aber Vergangenes herangezogen, um menschliches Verhalten zu erklären, so werden diesem Vorgehen nichts anderes als metaphysische Weihen erteilt, *da vergangene Ereignisse jetzt nicht existieren und daher jetzt keine Wirkung haben können*²²¹. Selbst wenn man sich bei der Theorie des Ausdrucks, des Gefühls und der Erfahrung vergangener Ereignisse bedient, um gegenwärtige daraus abzuleiten, bleibt eine Methode fraglich, die das erinnernde Gedächtnis einsetzt.²²²

So haben denn auch die klassische Psychoanalyse und andere klinische Richtungen der Persönlichkeitspsychologie jedenfalls - so Lewin - zu großen Wert auf die aus der Anamnese gewonnene Diagnose gelegt. Nur die Wahrnehmungs- und Gedächtnispsychologie, vor allen Dingen aber die Experimentalpsychologie, maßen der historischen Dimension keine oder zumindestens geringe Bedeutung bei.²²³ Damit will Lewin allerdings nicht sagen, der historische Faktor sei unbedeutend, wenn er auch der Hypothese zustimmt, daß

*jedes Verhalten oder jede sonstige Veränderung innerhalb eines psychologischen Feldes einzig und allein vom psychologischen Feld zu dieser Zeit abhängig*²²⁴

ist.

Im Zusammenhang mit entscheidenden, Lewins Wissenschaftsbegriff absichernden Konstruktionselementen

hatten wir, um maßgebliche Faktoren des Begriffs *Furcht* zu erklären, verschiedene Aspekte der Zeitperspektive referiert. Von hier aus betrachtet, ergeben sich gleichfalls für die Frage Konsequenzen, in welchem Verhältnis Erwartung, Hoffnung und Schuld stehen. Denn sie werden von der Zeitperspektive bestimmt. Da jedoch *historische Kausalität* ausgeschlossen ist, wirken zu einer Zeit psychologische Vergangenheit und psychologische Zukunft gleichgewichtig im psychologischen Feld.²²⁵

Wie die individuelle Vergangenheit auf gegenwärtiges Verhalten wirkt, spricht Lewin aus psychoanalytischer Sicht an, wenn er zunächst mit Freud *Regression* als *eine Primitivierung des Verhaltens, ein Zurückgehen auf eine unreifere Stufe*²²⁶ begreift, die das Individuum bereits bewältigt hat. Eine vorübergehende Regression entsteht jedoch in Situationen, in denen Spannungen²²⁷ aufkommen, die mit unangenehmen Gefühlen verbunden sind. Beide hier genannten Arten bilden eine *negative Entwicklung*.

Indessen führt die Auseinandersetzung mit Freud und McDougall²²⁸ zu Lewins Begriff der *Retrogression*. Sie äußert sich in der Rückkehr zu *einer Verhaltensweise, welche für eine frühere Stufe im Lebenslauf des Individuums typisch war*. Hingegen kennzeichnet eine *Regression* die *Veränderung in Richtung auf ein primitiveres Verhalten, ungeachtet der Frage, ob dieses Verhalten im Lebenslauf des Individuums schon einmal vorkam oder nicht*.²²⁹

5.4 Entwicklung und Lernen

Hier hat Lewin also *negative Entwicklung* als *Regression* bzw. *Retrogression* psychoanalytisch erfaßt. Wäh-

rend seiner Studien in Deutschland begriff er, bedingt durch damalige Zeitströmungen, Entwicklung hingegen als diejenige Reihe, *die durch die Existentialbeziehung ihrer Glieder*²³⁰ bestimmt ist oder in Anlehnung an einen biologischen Entwicklungsbegriff als *die Eigenschaftsbeziehungen von Gebilden, die in Genidentitätsbeziehung*²³¹ stehen.²³² Dieser Entwicklungsbegriff des frühen Lewin ist nun wiederum konstitutiv für denjenigen des biologischen Organismusmodells, wie wir ihn analog bei Dewey vorfinden.²³³ Demnach könnte das Lernen des Individuums im Sinne der Genidentität bereits fixiert sein. Lernen²³⁴ zielt jedoch, wie Lewin in seinen späteren Werken anmerkt, erstens auf den Wandel der Erkenntnisstruktur, zweitens auf die *Veränderung der Motivation*, drittens auf *eine Veränderung der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie* und viertens auf *die Bedeutung der Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur*.²³⁵ Lernen meint dann beispielsweise Vorgänge des Sprechens und der Körperbeherrschung.

Unter der Veränderung des Wissens oder, wie wir oben gesagt haben, der Erkenntnisstruktur, versteht er einmal die Differenzierung von unstrukturierten Bereichen und zum anderen die Umstrukturierung psychologischer Richtungen. Damit ist beispielsweise gemeint, wie sich der Einzelne in einer neuen, unbekannten Situation zurechtfindet. Schließlich spricht Lewin mit der Veränderung des Wissens noch die Modifikation der Zeitperspektive an, und zwar als *Gesamtheit der Ansichten eines Individuums über seine psychologische Zukunft und seine psychologische Vergangenheit, die zu einer gegebenen Zeit existierten*.²³⁶

Vom Lernbegriff her wird die Zeitperspektive nun wiederum im Zusammenhang mit dem Anspruchsniveau bedeutsam. Denn *das Anspruchsniveau ist beschrieben als der Schwierigkeitsgrad des Zieles, wonach eine Person strebt*.²³⁷ Lernen kann ein Mensch nämlich nur das für ihn Wertvolle. Früherer und gegenwärtiger Erfolg und

Mißerfolg²³⁸ sind dabei nach Gould, Hoppe und Juckernat²³⁹ wichtige Bedingungsfaktoren für das Anspruchsniveau. Zu ihnen zählen aber auch die in einer Gruppe gültigen Standards²⁴⁰, wie Festinger, Hilgard, Sait und Magaret²⁴¹ gezeigt haben.

Schließlich bezieht sich Lernen im Sinne der Veränderung der Erkenntnisstruktur insbesondere auf Probleme der Einsicht. Derartiges Lernen fragt nun, wie Kenntnisse erworben werden, nach welchen Gesetzen sich Wahrnehmungen vollziehen und welche Struktur das Wahrnehmungsfeld zeigt. Wenn auch Versuch und Irrtum kindliches Lernen prägt, so ist aber nach Bühler, Koffka und Stern neben derartiger Erfahrung das intrinsische und in Einsicht gründende Verhalten weit- aus bedeutsamer.

*... On the other hand it has recently been emphasized, first, that besides 'experience' intrinsic maturation has fundamental signification for child development and, secondly, that besides blind trial and error there is insightful behavior.*²⁴²

Ein Lernen allerdings, das in ständiger Wiederholung gründet, führt zu einem Sättigungspunkt, über den hinaus das Gelernte nicht mehr behalten, sondern wieder vergessen wird.

5.5 Umerziehung durch Veränderung der Denkstruktur und Werte sowie Bedingungen für Entscheidungen

Der einleitende historische Überblick und die anschließende Definition von *Gruppendynamik* verweisen bereits auf den Pioniercharakter des Modells einer praktisch orientierten Theorie, die als *action research*, als Aktionsforschung in die Wissenschaftsgeschichte eingegangen ist. Sie verwendet nach Lewin bestimmte wissen-

schaftliche und kooperative Methoden, um Praxis zu innovieren. Denn die diese Wissenschaft tragenden Aussagen beruhen auf der Erkenntnis, daß Autokratie dem Menschen auferlegt wird, daß man Demokratie aber lernen muß. Demnach bedeutet *Lernen* eine *Veränderung von Valenzen und Werten*.²⁴³ Darunter versteht Lewin eine bestimmte Zu- oder Abneigung gegenüber Gruppen und deren Maßstäben, die Einstufung von Rangunterschieden und die Folgen auf geänderte Zu- oder Abneigung.

Derartiger Wandel spricht aber nur einen Bereich der Umerziehung des Individuums an. Ein anderer meint die Veränderung der Denkstruktur des Individuums, meint die Art, wie der Mensch die physische und soziale Umgebung wahrnimmt, *einschließlich all seiner Tatsachen, Vorstellungen, Ansichten und Erwartungen*.²⁴⁴

Schließlich ergänzt Lewin diesen Katalog und führt als dritten und letzten Faktor der Umerziehung noch die *motorische Aktion* an. Sie erfaßt das Ausmaß von Kontrolle, das ein Individuum über seine physischen und sozialen Bewegungen ausübt.²⁴⁵

Mit den vorangegangenen Ausführungen wollten wir mit Lewin Bedingungen des Lernens und Umlernens eruieren, da sie zu den bedeutenden Aspekten gruppendynamischer Ansätze zählen. In diesem Kontext ist auch Lewins These zu sehen, die Ursprünge des Abweichens entsprächen denen normalen Verhaltens. Abweichendes und normales Verhalten wird aber im Lebensraum des Individuums gelernt. Dieser von Lerntheoretikern gleichfalls anerkannte Sachverhalt kulminiert in der Forderung, daß der Umerziehungsprozeß letztlich einem Kulturwechsel gleichkommen muß.

Gehen wir noch einmal zurück zum Wandel der Denkstruktur. Dabei bedingen selbst hinreichende Erfahrungen noch keine zwingend logischen Vorstellungen und Kenntnisse. Vielmehr steuert die soziale Wahrnehmung

das physische und soziale Handeln. Das bedeutet wiederum für den Umerziehungsprozeß, daß zunächst die Wahrnehmung modifiziert werden muß. Daraus folgt allerdings nicht, der Kenntnis objektiver Wahrnehmung folge bereits eine Korrektur der subjektiv verzerrten. Denn derartiger Umerziehung stehen gefühlsmäßige Hindernisse entgegen. Außerdem gilt bei der Modifikation der Denkstruktur, daß Vorurteile wie falsche Anschauungen (Theorien) wirken. Die Feldtheorie geht von der Annahme aus, daß die physikalischen Gesetzmäßigkeiten den psychologischen entsprechen. Daher können soziale Erfahrungen erst dann unrichtige Anschauungen ändern, wenn sie sich an physikalischen Erfahrungen orientieren, mit denen eine Änderung von Theorien und Vorstellungen über die physikalische Welt erreicht wird.

Schließlich merkt Lewin zur *Denkstruktur* noch an, daß auch auf veränderte Gefühle nicht unbedingt eine veränderte Denkstruktur folgt. Umerziehung bewirkt nämlich häufig nur eine Vergrößerung des Abstandes zwischen Über-Ich und Ich, d.h. der Diskrepanz zwischen dem, was der einzelne fühlen sollte, und dem, was er tatsächlich fühlt.

Damit sind gleichzeitig die das Über-Ich prägenden Werte angesprochen, die das Individuum gerne bejaht, wenn sie sein bisheriges Handeln bereits geleitet haben, die allerdings auf Ablehnung stoßen, wenn es um unbekannte neue Werte geht.

Somit kann aber keine Umerziehung erfolgreich sein, wenn ein Individuum sich bedroht fühlt. Dann reagiert es vielmehr mit feindlicher Haltung, und demnach müssen die Werte freiwillig übernommen werden. Dies geschieht zweckmäßigerweise in einer Gruppe, deren Zugehörigkeit der einzelne bejaht.

Die Gruppe erleichtert Entscheidungen und den Entschluß, zu ihnen zu stehen, wenn auch der Weg dorthin

mehr Zeit in Anspruch nimmt. Entscheidungen in Institutionen hängen aber auch, wie oben²⁴⁶ bereits problematisiert, von deren sozialen, ökonomischen und psychologischen Bedingungen ab.²⁴⁷ Ein Versuch zur Änderung der Ernährungsgewohnheiten in der Kriegszeit zeigte, daß eine größere Anzahl von Menschen bereit war, zu einer gemeinsam getroffenen Gruppenentscheidung zu stehen, als es bei jenen der Fall war, die durch einen Vortrag überzeugt werden sollten. Gemeint ist bei ersteren nämlich das Bindeglied zwischen Motivation und Handlung, und zwar der Entscheidungsvorgang von nur wenigen Minuten Dauer, der das Betragen auf viele Monate hinaus²⁴⁸ beeinflusst.

5.6 Gemeinsamkeiten in den Werken Deweys und Lewins

Den darstellenden Teil zu Lewins Gedanken und Forschungsergebnissen wollen wir hier beenden. Daher möchten wir auf die bekannten experimentell gefundenen Erkenntnisse zu den Führungsstilen und den Aufgaben eines Führers²⁴⁹ nicht eingehen. Denn dort wollen wir nicht das Schwergewicht der Stoßrichtung unserer Kritik sehen.

Zunächst interessiert uns jedoch der Vergleich der Arbeiten Deweys und Lewins. Cartwright und Zander bezeichneten oben eine Richtung der Gruppendynamik als Art politischer Ideologie²⁵⁰, die die Wichtigkeit demokratischer Führung übermäßig betont. Im Sinne dieses Ansatzes wird die Wertung der Arbeiten Deweys und Lewins bedeutsam. Denn jenen klassifiziert Allport als *hervorragenden philosophischen Exponenten der Demokratie*, diesen aber als *hervorragenden psychologischen Exponenten*.²⁵¹

Das in Deweys Anliegen bedeutende Verhältnis von

aktiver und passiver Erfahrung und die sie konstituierenden Strukturelemente und Bedingungen sind verankert in einer sich funktional verstehenden pragmatischen Psychologie und Erziehungsphilosophie, die makroskopischen Konzepten folgt. Zugrunde liegt ihnen ein Denken in Gleichgewichtsmodellen, wie es oben zum Ausdruck kam.²⁵² Die gleiche Absicht leitet nun auch den Gestalttheoretiker K. Lewin.²⁵³

Nun werden im Vergleich von Dewey und Lewin aber noch weitere Gemeinsamkeiten bedeutsam. Denn jeder von ihnen gibt dem biologischen Modell Vorrang vor dem mechanischen. Daraus folgt weiter, daß der Organismus und seine Umgebung sich stetig fortentwickeln. Beide betonen Zielstrebigkeit, Erwartung und zweckgerichtete Aktivität, legen Wert auf den Gegenwartsbezug und bezweifeln den Aussagewert von vergangenen Verursachungsfaktoren. Beide unterstreichen die Bedeutung von Einsicht, Intelligenz und Methoden der Problemlösung. Mit Skepsis begegnen sie jedoch dem *Versuch-Irrtum*-Verfahren der Verhaltenswissenschaften. Wenig halten sie von Selbstbeobachtung und traditionellen Assozianismus, sie bevorzugen vielmehr die personale oder phänomenale Beschreibung der Erfahrung. Sowohl Dewey wie auch Lewin heben die Bedeutung sozialer Prozesse und Werte hervor und unterstreichen die Erfolgchancen intrinsischer Befriedigung im Vergleich zur extrinsischen. Schließlich finden wir in beiden Werken Begriffe wie *Bedürfnisse* und *Spannungssysteme*.

Wie wir gesehen haben, leitet Lewins Gedanken die Annahme, daß psychische Prozesse in gleicher Weise wie biologische, physikalische und ökonomische nach einem Gleichgewichtszustand streben.

Ein ähnliches Vorgehen kennzeichnet Deweys Modell der sich entwickelnden Lebensprozesse. Sie bestimmt nämlich ein kontinuierlicher Rhythmus von Ungleichgewichts- und Gleichgewichts-Zuständen.

Beide, Lewin und Dewey, verweisen auf den wechsel-

seitigen Bezug von Individuum und Umwelt.

5.7 Zusammenfassende Kritik unter dem Aspekt der modernen Physik

Absicht der vorangegangenen Überlegungen war es, anhand eines darstellenden, auf Quellen aufbauenden Teiles die wichtigsten Begriffe der Topologie, die im Feld wirkenden Kräfte, insbesondere aber Wirkungen von vergangenen Faktoren in Feld und Lebensraum sowie Bedingungen von Lernen und Umlernen zu referieren. Deren einzelne Aspekte, die die relevanten Termini erklären sollen, können natürlich nur schwer voneinander getrennt werden.²⁵⁴ Deshalb haben wir sie auch nicht unter diesen Gesichtspunkten zusammengefügt. Wichtiger für den amerikanischen Pragmatismus, wichtiger für die **von diesem getragene** Richtung der Soziologie und Sozialpsychologie, wichtiger also für alle positivistischen und neopositivistischen Strömungen sind die Begriffe *Struktur* und *Dynamik*, obgleich Lewin nicht zu den strukturell-funktionalen Wissenschaftstheoretikern zählt. In Anlehnung an Köhler²⁵⁵ und dessen grundgelegte Gestalttheorie bezeichnet *Struktur* vielmehr die Ordnung von Punkten innerhalb eines Feldes, wobei die in ihnen wirkenden Kräfte, wie etwa die Lokomotion oder die die Entfaltung in Gruppen hemmenden Barrieren unter den Begriff *Dynamik* fallen, die nun aber wieder von systemfremden Bedingungen abhängen.

*Von dynamischen Problemen ist also immer dann die Rede, wenn Systeme mit mehreren Freiheitsgraden untersucht werden, solche also, in denen nicht nur äußere Bedingungen, sondern die innere 'autochthone' Regulation entscheidend Ordnung, Ablauf mitbestimmt oder anders gesagt, in denen die steuernden Funktionen und antreibenden Kräfte identisch sind.*²⁵⁶

Strukturelle und dynamische Prinzipien kennzeichnen also das Feld. Letztere beschreiben in der klassischen Physik nicht nur, wie sich ein System zu jedem Zeitpunkt in allen Einzelheiten verhält. Vielmehr determinieren sie gleichzeitig die genauen Beziehungen zwischen allen Teilen des Systems zu jeder bestimmten Zeit. Entsprechend fügt Lewin alle Teile des Lebensraumes in eine wechselseitige Beziehung zueinander.

Die Schwierigkeiten in der Feldtheorie bestehen nun darin, daß, soll ein Aspekt des Feldes untersucht werden, unwiderruflich das ganze Feld verändert wird. Nun legen die sozialpsychologisch orientierten Gruppendynamiker besonderen Wert darauf, daß sich die Analyse ablaufender Prozesse streng auf das *Hier und Jetzt* begrenzt. Dabei beziehen sie sich, bewußt oder unbewußt, auf die Ergebnisse der klassischen Physik. Denn kennt sie das *Hier und Jetzt*, erlaubt ihr die Feldgleichung eine Voraussage darüber, was wenig später passieren wird, und zwar unter der Annahme, daß der gegenwärtige Zustand des Feldes vom Feld in der unmittelbaren Nachbarschaft zu einer vergangenen Zeit abhängt. So vergrößert der an solchem Wissenschaftsbegriff ausgewiesene Physiker durch kleine Schritte sein Wissen über das Feld und schlußfolgert aus dem Geschehen des *Hier und Jetzt* das, was weit weg davon sich ereignet hat, indem er diese kleinen Schritte addiert.

Wenn sich nun dem Bemühen um Kohäsion aber einige Teile widersetzen, muß eine Barriere oder eine Schwierigkeit wirksam sein. Denn dynamische Gesetzmäßigkeiten verbieten eine strenge Trennung von Ursache und Wirkung. In der Quantentheorie jedoch ist es durchaus möglich, daß eine Anzahl von Atomen in enger räumlicher Nähe sich nach eigenen Gesetzmäßigkeiten entfalten. Von daher wird einsichtig, warum in der modernen Physik Versuche aufgegeben wurden, alles nach dynamischen Prinzipien zu erklären. Eine Menge von unzusam-

menhängenden Ergebnissen schließt nämlich einen in einem kausalen Verhältnis gründenden Begriff von Komplexität aus.²⁵⁷ Bei Lewin müssen die Ereignisse im Feld notwendigerweise aus der dynamischen Interaktion der psychologischen Faktoren folgen. Ob diese Annahme allerdings theoretisch notwendig ist, bezweifelt die Relativitätstheorie vom statischen Feld.

Ferner hat sich gezeigt, daß kausale Gesetzmäßigkeiten nur auf einen Teil des Universums anwendbar sind. Denn es ist unmöglich, den Zustand des Ganzen zu einer gegebenen Zeit in all seinen Aspekten zu überprüfen. Diesen Anspruch stellt jedoch Lewins Vektoren-Psychologie, deren physikalische Gesetzmäßigkeiten hingegen nichts anderes bedeuten als symbolische Beschreibungen beobachteter regulärer Folgen von Zuständen in begrenzten Feldern.²⁵⁸ Ihre phänomenale Erfassung der Wirklichkeit vermag keine Erklärungen zu liefern, warum ein Verhalten so und nicht anders ist.

Die oben angesprochene Quantentheorie knüpft an die Tradition von Aristoteles an, wohingegen Lewin sich der Galileischen anschließt und die erstere energisch ablehnt. Die klassische Physik im Anschluß an Galilei bediente sich der Beschreibung der Natur in Begriffen von *Raum* und *Zeit*, die erklärtermaßen akausalen Charakter besaßen. Dies bedingte wiederum, daß das Gesetz der Kausalität außerhalb der Naturwissenschaften zu suchen ist. Der entscheidende, von Lewin übersehene Fortschritt der modernen Physik liegt indessen aber in deren spezifischem Verständnis vom zentralen Begriff *Feld*. Er verliert nämlich seine räumliche Bedeutung, da die *Zeit* als Koordinate des Raumes hinzukommt. Räumlich bleibt der Begriff *Feld* dann nur noch im mathematischen Sinne, da er nun nicht mehr anschaulich abgebildet werden kann. Raum und Zeit werden eine Einheit. Das, was Lewin beispielsweise unter dynamischen Aspekten *Lokomotion* nannte²⁵⁹ oder was allgemein als Bewegung zu verstehen ist, ändert sich fortan in der

Perspektive der Relativitätstheorie nicht mehr stetig im dreidimensionalen Raum. Die Bewegung erscheint vielmehr im vierdimensionalen Raum-Zeit-Kontinuum mit all seinen zeitlichen und räumlichen Aspekten und ist folglich als Kurve in einem vierdimensionalen Raum symbolisiert, diese Kurve, genannt *Weltlinie* oder *Weltpfad*²⁶⁰, bestimmt die jeweiligen, aufeinanderfolgenden Orte²⁶¹ in Raum und Zeit. Sie kennzeichnet das *Hier und Jetzt* eines Beobachters, der sich auf ihr bewegt. Sein Bezugssystem, das die spezifische Sicht der Weltereignisse enthält, geht in die Positionen des *Weltpfades* ein. Dabei ist das *Jetzt* des Universums immer der dreidimensionale Kreuzpunkt des Raum-Zeit-Kontinuums, bei dem die Zeit-Achse die Senkrechte jeweils an dem Punkt bildet, an dem er sich gerade befindet.

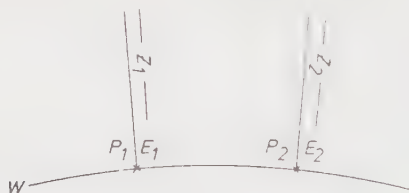


Abb. 1: W: Weltlinie, E_1 = Ereignis 1, E_2 = Ereignis 2, $Z_{1,2}$ = Zeitachsen, $P_{1,2}$ = Weltkreuzpunkte.

Für den Beobachter konstituieren dann den Fluß der Ereignisse eine unendliche Reihe von Weltkreuzpunkten, die senkrecht auf seinem Weltpfad stehen und das Raum-Zeit-Feld durchqueren.

So wird die Lewinsche an der klassischen Physik orientierte Akausalität vermieden. Wenn nämlich ein Kausalgesetz vorausgesetzt werden darf, welches zwei Ereignisse an unterschiedlichen Orten in Raum und Zeit miteinander verbindet, impliziert dieser Sachverhalt gleichzeitig, daß diese so definierten Orte durch eine Kette von Begebenheiten in den dazwischenliegenden Punkten miteinander verbunden sind.

Ein Ereignis stellt also im Verständnis der modernen Physik einen Punkt in einem statischen Raum-Zeit-Kontinuum dar, der mit früheren und zukünftigen Ereignissen liiert ist, nicht aber, wie Lewin meint, das Ergebnis von dynamischen Interaktionen physikalischer Faktoren.

Für die psychologische Feldtheorie ergibt sich nun die Frage, ob nur das Gegenwärtige in der Gegenwart wirken darf. Eindeutige Antworten darauf liefert erneut die Relativitätstheorie.

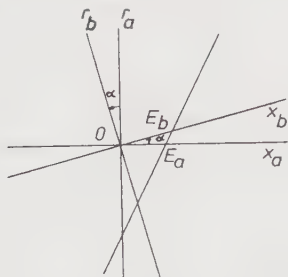


Abb. 2:

Betrachtet man in diesem Rahmen z.B. zwei Weltlinien von zwei Beobachtern A und B, die sich in gegenseitiger Rücksicht und gleicher Geschwindigkeit in einem Raum-Zeit-Kontinuum fortbewegen, so bilden, wie Einstein, Birkhoff und Morgenau gezeigt haben,²⁶² diese einen Winkel miteinander. Die beiden Weltquerschnitte x_a und x_b müssen daher in dieser Reihenfolge unterschiedlich sein, da jeder ja entsprechend seinen Weltlinien r_a und r_b senkrecht auf den Weltquerschnitten steht. Angenommen, O sei der Schnittpunkt von zwei Weltpfaden r_a und r_b und bedeute ein gemeinsames Ereignis der Weltquerschnitte. Dann wird schnell einsichtig, daß das, was sich in Punkt O für A abspielt, nicht gleichzeitig auch für B gilt. Da nämlich die korrespondierenden zwei Weltquerschnitte des Raum-Zeit-Kontinuums an unterschiedlichen Stellen erscheinen und den Winkel miteinander bilden, entstehen unterschiedliche Querschnitte mit der Weltlinie $E_a E_b$ eines beob-

achteten Teiles E. Dies bedingt jedoch, daß in einem Bezugsrahmen OE_a und in einem anderen OE_b sich gleichzeitig darstellen.

Es mag verwundern, aber beide Beobachtungen sind richtig. Denn im Verständnis der Relativitätstheorie bleibt Gleichzeitigkeit ohne operationalen Bezug zum Beobachter und Beobachteten bedeutungslos, weil Gleichzeitigkeit von der relativen Geschwindigkeit des Beobachters abhängt und demnach die Größe des Winkels zwischen zwei Weltquerschnitten im funktionalen Zusammenhang mit Geschwindigkeit steht. Das impliziert umgekehrt, daß bei sehr langsamer Geschwindigkeit die zwei Querschnitte zusammenfallen.

Also bestimmt die Vergangenheit nicht die Größe des Winkels zwischen Weltlinien, da in der Vergangenheit die Geschwindigkeit festgelegt wurde. Die Sicht gegenwärtiger Ereignisse hängt vielmehr von der Geschwindigkeit des Beobachters ab und von seinem sich daraus ergebenden besonderen Weltquerschnitt. Daher kann das Gegenwärtige nicht vom Vergangenen getrennt werden, insofern als dort die Geschwindigkeit bestimmt wird. Denn im Gegensatz zu Lewins Ansatz ist im Verständnis der Relativitätstheorie das Gegenwärtige nur einer von vielen aufeinanderfolgenden Weltquerschnitten, ~~der~~ durch ein statisches Feld geht und senkrecht auf miteinander verbundenen Weltpfaden mit unterschiedlichem Neigungsgrad steht.

Kritiklose Anhänger der Lewin'schen Topologie sehen die Bedeutung Lewins darin, daß er für psychologische Vorgänge mathematische Symbole verwendet. Diese ~~allein~~ **geben indessen** die Psychologie noch nicht mathematisch wieder. Denn als Repräsentanten für verschiedene Ganzheiten oder Eigenschaften bedeuten sie lediglich einen Abklatsch oder eine Verkürzung beliebiger mathematischer Begriffe. Diesen Sachverhalt möge ein einfaches Gedicht von Rankine²⁶³ veranschaulichen:

*Let x denote beauty, y manners well-bred,
 z fortune (this last is essential),
 Let L stand for love - our philosopher said -
 Then L is a function of x, y, and z
 Of the kind that is known as potential.
 Now integrate L with respect to dt
 (t standing for time and persuasion).
 Then, between proper limits, 'tis easy to see
 The definite integral Marriage must be
 (A very concise demonstration).*

Pseudo-mathematisch sagt das Gedicht nichts anderes als:

$$M = \int_{t_2}^{t_1} O(x, y, z) dt$$

M = Heirat, $O(x, y, z)$ = die potentielle Funktion von x, y und z; t_1 und t_2 die angemessenen Grenzen des bestimmten Integrals.

Während Lewin das Ziel der Wissenschaften und die daraus folgenden Aufgaben des Forschers in der Abbildung der Wirklichkeit sieht, intendiert die moderne Physik etwas gänzlich anderes. Sie will nämlich nicht die objektive physikalische Welt wiedergeben, sondern nur ihre Kenntnis davon symbolisieren.

Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten beabsichtigt sie auch nicht, wie bei manchen Psychologen, lediglich das *Wie* unseres Erkennens zu erforschen, um dabei das *Was* auszuklammern. Vielmehr möchte sie das *Was* vom *Wie* ableiten, also den Inhalt von der Methode. Folglich interessiert sie auch das *Was* nicht, wenn es nicht vom *Wie* abgeleitet ist.²⁶⁴ Daher kann ihre Theorie ebenfalls nicht ein objektives reales Universum abbilden. Während die klassische Physik in Gesetzen redet, die die Wirklichkeit leiten sollen, bemüht sich die moderne Physik nur um Wahrscheinlichkeitsgleichungen, die das mögliche Wissen aufeinander beziehen.

Die vorangegangenen kritischen Ausführungen sollten zeigen, daß die klassische Physik weder in der Lage ist, die im Feld wirkende Dynamik angemessen zu erklären,

noch die Kausalgesetze des vierdimensionalen Raumes, eines Raum-Zeit-Kontinuums symbolhaft abzubilden. Überhaupt geben für mathematische Begriffe verwandte Symbole nur verkürzt psychologische Ganzheiten oder Eigenschaften wieder. Schließlich ergab die Diskussion um den Zusammenhang von gegenwärtigen und vergangenen Ereignissen, daß das *Hier und Jetzt* im Feld nicht von der unmittelbaren Nachbarschaft zu einer vergangenen Zeit abhängt, wie Lewin im Anschluß an die klassische Physik behauptet, sondern von der Geschwindigkeit des Beobachters, mit der er sich auf seiner Weltlinie bewegt und dem sich daraus ergebenden besonderen Weltquerschnitt.

Abschließend möchten wir noch einige Anmerkungen zu bedenklichen Implikationen des Lewin'schen Modells anfügen, wenn es unter emanzipatorischen Ansprüchen gesehen wird. Mit Absicht hatten wir auf Ausführungen zu den zwischenzeitlich allenthalben bekannten unterschiedlichen Führungsstilen verzichtet. Ohne daß die Einzelheiten vorweg expliziert worden wären, können wir in gleicher Weise wie bei seinen oben referierten Schlüsselbegriffen sagen, daß ihnen eine tiefe Sehnsucht nach sozialer Harmonie leitete. Vielleicht ist dies bei Lewin erklärbar, wenn wir an das von ihm geschilderte Entsetzen denken, als ihn einmal ein Lehrer schlug, wo ihm doch sonst diese Art der Bestrafung nur bei anderen bekannt war.²⁶⁵ Wenn auch, um mit Tolman zu argumentieren,²⁶⁵ Lewins zutiefst verwurzelter harmonischer Impetus seinem guten Willen und letztlich dem Glauben an das Gute im Menschen entsprang, so kann das Instrumentarium seines Konzepts dennoch zu gefährlichen Konsequenzen führen, wie noch weiter zu zeigen sein wird. Denn falls man im Sinne derartiger Vorstellungen handelt und auf das Verhalten des Individuums einwirkt, seine Wünsche lenkt, seine Moral unterstützt, wird erst der Anspruch sinnvoller Wissenschaft erfüllt, die für eine direkte Aktion im so-

zialen Feld plädiert und die Kritiker daher zu Recht *Aktions-Ideologie* nennen. An mehreren Stellen ist schon angedeutet worden, insbesondere aber bei der Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik²⁶⁷, daß derartige unhinterfragt eingeflossenen Voraussetzungen Wirkungen hervorbringen, die in bezug auf Emanzipationsbestrebungen gerade ausgeschaltet werden.

6 Gruppendynamik im Bezugsrahmen von kritischer Theorie und Positivismus

6.1 Parsons strukturell-funktionale Theorie als gesellschaftstheoretische Grundlage gruppendynamischer Praxis

Die vorangegangenen Ausführungen haben unter Bezug auf Dewey und Lewin die gruppendynamische Modelle tragenden philosophischen und psychologischen Charakteristika zu skizzieren versucht. Durch einen kurzen historischen Rekurs ist zu Beginn bereits der Weg aufgezeigt worden, den die gegenwärtige, am *kritischen Bildungsbegriff* orientierte Erziehungswissenschaft zurückgelegt hat. Soll er weiter in einer Dialektik von *Individuum und Gesellschaft*²⁶⁸ und, wie wir hier in bezug auf den Mikro- und Makrobereich festhalten wollen, in einer Dialektik von Individuum, Gruppe und Gesellschaft gründen, so wird damit natürlich die ihr beider Verhältnis und ihre Vermittlung reflektierende Theorie der Gesellschaft bedeutsam. Demnach ist es dann auch von entscheidender Bedeutung, ob, wie etwa bei dem strukturell-funktionalen Gesellschaftsmodell von Parsons, Gesellschaft als *ein statisches Sozialsystem wirkt*, dessen Fundament auf *vollständigem oder fast vollständigem Konsensus*²⁶⁹ ruht, ob Gesellschaft also der *naïv-konservativen Bejahung des status-quo*²⁷⁰ dient und ob folglich damit die Soziologie nicht mehr von Institutionen handelt, sondern diese lediglich zu rechtfertigen sucht.²⁷¹

Denn in Parsons' Denkkategorien bedeutet der den **status quo** festschreibende Begriff der **Struktur** ja nichts anderes als *eine Reihe von verhältnismäßig stabilen Beziehungsmustern* und da die *Einheit des sozialen Systems der Handelnde ist*, ist die soziale Struktur ein System von sozialen Beziehungsmustern zwischen Handelnden.²⁷²

Die Gesellschaft stellt nun ein solches soziales System als ein *integratives Subsystem eines allgemeinen Handlungssystems* dar. Zum Zweck ihrer Analyse untergliedert Parsons sie in vier Subsysteme, die er nämlich, verdeutlicht in einer Tabelle, erstens als *gesellschaftliche Gemeinschaft*, zweitens als Subsystem der *Normerhaltung* oder *Treuhandprinzip*, drittens als *politisches Gemeinwesen* und viertens als das Subsystem *Wirtschaft* begreift. Diese vier Kategorien fügt er in die erste Spalte seines tabellarischen Überblicks.

Tabelle 2: Gesellschaft (oder allgemeiner: soziales System)

Subsysteme	Strukturkomponenten	Aspekte des Entwicklungsprozesses	Hauptfunktionen
gesellschaftl. Gemeinschaft (societal community)	Normen (norms)	Einbeziehung (inclusion)	Integration (integration)
Normen-erhaltung (pattern maintenance) oder "Treuhandprinzip" (fiduciary)	Werte (values)	Wertverallgemeinerung (value-generalization)	Normen-erhaltung (pattern maintenance)
politisches Gemeinwesen (polity)	Gesamtheiten (collectivities)	Differenzierung (differentiation)	Ziel-verwirklichung (goalattainment)
Wirtschaft (economy) (adaptation)	Rollen (roles)	Standardhebung durch Anpassung (adaptive upgrading)	Anpassung (adaptation)

Obgleich Lewins feldtheoretisches Denken eher dem Ansatz des Gleichgewichtsmodells entspricht, wie wir anhand von Gemeinsamkeiten der Gedanken Deweys und Lewins zu zeigen suchten²⁷⁴ und wie bei den Ausführungen zur Quantentheorie die Kritik an Lewin verdeutlichen sollte²⁷⁵, liegt eine Einordnung nach strukturell-funktio-

nenalen Gesichtspunkten nahe. Innerhalb dieses Bezugsrahmens hatte schon Lewin den funktional zu verstehenden dynamischen Gesichtspunkten nur einen gewissen Grad an Eigenständigkeit zugebilligt. Bei Parsons indessen prägen die strukturellen Aspekte derart, daß er sie gar in die These bringt, Hegels von vielen kritisierte Verherrlichung des preußischen Staates²⁷⁶ sei nichts anderes als die von jenem bereits erkannte Überlegenheit des westlichen Kulturbereichs, die Parsons selbst mit den Ausführungen zum *sozialen System* unterstreichen will. Weil daher nur westliche Gesellschaften das im deutschen Idealismus grundgelegte Idealbild moderner Gesellschaften repräsentieren, formulieren die den vier Subsystemen zugeordneten Strukturkomponenten nur solche Elemente, die den Bestand der Gesellschaft sichern und sie rechtfertigen wollen.

Ihnen weist Parsons in der zweiten Rubrik *Normen* (1), *Werte* (2), *Gesamtheiten* (3) und *Rollen* (4) zu. Parallelen zu Dewey und Lewin zeigen die von Darwins Denken her bestimmten Aspekte des Entwicklungsprozesses, die in Spalte 3 zu finden sind. Angesprochen wird damit das evolutionäre Moment des Wandels, der jedoch, sieht man ihn im Kontext mit den relevanten vier Kategorien der Spalten 1 und 2, nichts anderes als biologistisch verpackte Anpassung bedeutet. Parsons nennt derartige Entwicklungsprozesse im ersten Bereich *Einbeziehung*, im zweiten *Wertverallgemeinerung*, im dritten *Differenzierung* und im vierten *Standardhebung*. Die letzte Spalte seines tabellarisch veranschaulichten Gesellschaftsmodells sieht die Hauptfunktionen des sozialen Systems *Gesellschaft* analog denen der in den Subsystemen genannten Kategorien, bei denen *Integration* (1), *Normerhaltung* (2), *Zielverwirklichung* (3) und *Anpassung* (4) genannt werden.

In unserem gruppendynamischen Bezugsrahmen ist die erste von besonderem Interesse. Denn Integration und von diesem Gedanken getragene Trainerinterventionen ver-

suchen um jeden Preis, Konsensus in Gruppen anzustreben. Subjektivität, insofern sie sich in über das *Hier und Jetzt* hinausgehenden Dimensionen äußert, insofern **sie also** als kritische Subjekte die Herrschaftsmechanismen der *back-home* Situation einzubeziehen suchen, wird psychologisierend als Flucht vor dem *Hier und Jetzt* oder als Rationalisierung²⁷⁷ klassifiziert, um dann durch Gruppendruck zu bewirken, daß der über mehrere Tage andauernde *Psycho-Stress* schließlich in der Regel zur Resignation eben jenes kritischen Potentials führt.²⁷⁸ Bedingt durch einen kollektiven Identifikationsprozeß, verläßt schließlich eine statistisch signifikante Mehrheit das Laboratorium in der Meinung, ähnliche Strategien, angewandt in Organisationen *back-home*, seien ein von nun an stets realisierbares Ideal. Dabei wird allerdings vergessen, daß dieses sogenannte Ideal in jeder Situation von der Emanzipationsnorm her zu hinterfragen ist. Wenn das jedoch aus einem angeblich durch Erfahrung abgesicherten Methodenverständnis im Laboratorium unterbleibt, besteht für viele kaum eine Chance des Transfers reflektierter emanzipatorischer Bestrebungen.

Da Werte nun aber das Agieren des Trainers im Hinblick auf seine angestrebten Ziele leiten, gewinnt das Subsystem *Normerhaltung*, das bemerkenswerterweise synonym unter dem Begriff *Treuhandprinzip* gefaßt wird, besondere Bedeutung. Denn *Normerhaltung* zielt mit der Strukturkomponente *Werte* unter dem prozessualen Aspekt ihrer *Verallgemeinerung* auf kulturelle Systeme und deren in Symbolen manifeste Codes. *Normerhaltung* reflektiert Bedingungen ihrer Anwendung, Erhaltung und Veränderung.²⁷⁹

6.1.1 Ursprünge von Werten, die der Normerhaltung dienen

Im historischen Kontext ist indessen nun weiter nach den Ursprüngen dieser der Normerhaltung dienenden Werte zu fragen, die sich nach Parsons als so bedeutsam erweisen. Die fortschreitende Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Philosophie des Sozialdarwinismus mündeten nämlich besonders in Amerika in den von allen Demokratiebewußten stolz vertretenen Grundsatz vom sozialen *laissez-faire*, der auf die uneingeschränkte Selbsthilfe baute. Um die Probleme der daraus resultierenden materiellen Armut zu lindern, schloß sich die *zersplitterte Vielfalt privater Wohltätigkeit*²⁸⁰ in dem *Charity Organization Movement* zusammen, deren Gründungsdatum auf 1869 zurückgeht. Der Gründungsort war London. Während das sogenannte 'Social Settle Movement' als Vorläuferin der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit fungierte, während die Ursprünge der Jugend- und Erwachsenenbildung auf die *Young Men's Christian Association* und die *Young Women's Christian Association* zurückgehen, entwickelte die *Charity Organization Movement* ein wesentliches Moment der Methode der sozialen Einzelfallhilfe, das unter dem Begriff *friendly visiting*, des freundschaftlichen Prinzips, bekannt geworden ist. Wenn auch von materieller Hilfe nicht abgesehen werden konnte, war doch in diesem Grundsatz die Idee der persönlichen Begegnung zwischen Helfer und Hilfsbedürftigem wirksam, aus der eine echte menschliche Beziehung zwischen beiden entstehen sollte.²⁸¹ Der gleiche Sachverhalt des sich des anderen annehmenden Prozesses wird seither in der Einzelfallhilfe mit *helfender Beziehung* bezeichnet.

Jenes Prinzip des Helfens beruhte nun in archaischen Gesellschaften auf der Regel der Wechselseitigkeit, die indessen jeweils Dankbarkeit erforderte.²⁸² In hochkultivierten Gesellschaften wird die umgangssprachlich for-

multierte Norm *Hilfst du mir, hilf ich dir* in ein Vertragsverhältnis umgewandelt, das den Rechtsanspruch auf der einen und die Erwartung seiner Erfüllung auf der anderen Seite juristisch festhält. Jetzt bedarf die Motivation zum Helfen einer anderen, über die Tauschgrundlage hinausgehenden Absicherung. Die religiös bedingte Moral wird zu vertraglich gesicherten Rechtsnormen mit bestimmten Sanktionsmechanismen. So relativiert sich die ursprüngliche Caritas-Idee des mildtätigen Handelns:

*Zur Begründung von Herrschaft, Schichtendifferenzierung und Individualität entstehen generalisierte Normvorstellungen, die in einer kosmisch-religiösen Moralität zusammengefaßt werden.*²⁸³

Geld als allgemeines Mittel der Hilfe löst die Dankbarkeit ab.²⁸⁴

Schließlich betrachten moderne Gesellschaften die Entscheidung zur Hilfe nicht mehr als Angelegenheit, die man dem Herzen, der Moral oder Gegenseitigkeit überlassen kann, sondern als Frage der methodischen Schulung und der Auslegung des Programms, mit deren Durchführung man während einer begrenzten Arbeitszeit beschäftigt ist.

Wenn auch, wie Luhmann abschließend bemerkt, nicht auf die freiwillige spontane Hilfe verzichtet werden kann - eine irrationale Entscheidung, der man sich gerne anschließt -, so verweist doch seine These von der *Komplexität*²⁸⁵ hochindustrialisierter Gesellschaften und der damit verbundenen Notwendigkeit der Komplexreduktion auf Parsons. Daher soll auch bei den später folgenden Ausführungen zur Auseinandersetzung zwischen Dialektikern und Positivisten auf eine Beschäftigung mit seinem eben nicht neuen, sondern auf Parsons zurückgehenden Ansatz verzichtet werden. Denn es war hier nicht das Problem, daß die *helfende Beziehung* zu einem von wem auch immer anerkannten Wert wurde. Ihre heute institutionalisierte Form ist ja letztlich Folge des Sozialdarwinismus oder, allgemeiner formuliert,

des absoluten Liberalismus ohne sozialstaatliche Komponente.

Dort darf sich nämlich der einzelne, wie der Klient dem professionalisierten Sozialarbeiter²⁸⁶, der Gruppe und dem stets vom *Hier und Jetzt* ausgehenden Trainer offen anvertrauen, dies jetzt nur unter der Bedingung, kritisch-historisches Denken abzulegen.

Wenn hier im historischen Rückblick fast ausschließlich auf den Wert *helfende Beziehung* eingegangen wurde, das das bedingungslose Akzeptieren des Anderen voraussetzt, so ist damit nur einer von drei sich wechselseitig beeinflussenden Werten erfaßt, der allerdings nicht nur in der Einzelfallhilfe das Handeln leitet, sondern auch gruppendynamisches Agieren. Die beiden übrigen orientieren sich am Ideal der Demokratie und der Wissenschaft.²⁸⁷ Wie jenes beim Demokratiebegriff aussieht, haben wir mit Dewey zu explizieren versucht, einschließlich der dort an einem solchen Verständnis geübten Kritik im Rahmen der Emanzipationsnorm. Verdeutlicht werden soll unsere Konzeption von Wissenschaft anhand der Überlegungen zur kritischen Theorie in Auseinandersetzung mit dem Positivismus. Allerdings möchten wir hier die Überlegungen zum strukturell-funktionalen Ansatz von Parsons zunächst weiterführen.

6.1.2 Integration und Anpassung an a priori vernünftige Institutionen

Hat also der Exkurs am Beispiel der *helfenden Beziehung* die historische Genese von Werten zu zeigen versucht, so erlangt im Hinblick auf eine später erfolgende Kritik der Persönlichkeitstests die Anmerkung von Parsons Gewicht, die Zielverwirklichung sei die Hauptaufgabe der Persönlichkeit des Einzelnen, ihr System bilde die

*Haupttriebkraft von Handlungsprozessen und somit auch der Erfüllung kultureller Prinzipien und Anforderungen*²⁸⁸. Um die Motivation zu wecken, brauche man das Individuum lediglich zu belohnen und für seine Befriedigung Sorge zu tragen.

Indessen wird zumindest unter einem Aspekt die Analyse der hier angesprochenen verhaltenswissenschaftlichen Theoreme interessant. Denn wir richten unser Augenmerk aus Gründen der Erkenntniskritik auf das implizierte technologische Interesse, das *Zielverwirklichung* analog dem *politischen Gemeinwesen* sieht. Im Kontext mit der funktional zu begreifenden Strukturkomponente *Gesamtheiten* und im Zusammenhang mit dem Aspekt des Entwicklungsprozesses, der auf Differenzierung zielt, setzt jedoch die Diskussion um die Subsysteme zweckrationalen Handelns an, auf die wir später noch näher beim Positivismusstreit eingehen werden. Allerdings läßt sich schon jetzt aufgrund der vorangegangenen Überlegungen folgende These rechtfertigen:

Wenn man die im politischen Gemeinwesen agierenden Individuen genügend belohnt und ihren Befriedigungswünschen nachkommt, wird damit zugleich das Persönlichkeitssystem optimal zur Erfüllung kultureller Prinzipien und Anforderungen konditioniert.

Bezogen auf die letzte Kategorie *Wirtschaft mit ihrer Hauptfunktion Anpassung* ist dann unschwer einsichtig, welchen Zwecken gruppendynamische Laboratorien für Führungskräfte aus der Wirtschaft dienen und wie sich die Abhängigkeit von den Auftraggebern auf die vorgeblich interessenneutralen und nur Beziehungen thematisierenden Inhalte der Trainings auswirken können, wenn sie sich an strukturell-funktionaler Theorie orientieren.

6.2 Zusammenfassung

Es war unsere Absicht zu zeigen, daß die Parsonssche strukturell-funktionale Systemtheorie im Rückgriff auf Hegels Verherrlichung des preußischen Staates die Institutionen westlicher Gesellschaften zu rechtfertigen sucht, da sie denen anderer Systeme überlegen seien. Kritisch haben wir uns mit seinen Subsystemen, ihren funktional zugeordneten Strukturkomponenten und den entsprechenden prozessualen Aspekten menschlichen Handelns auseinandergesetzt. Die diesem Wissenschaftsbegriff zugrundeliegenden Werte zielen auf Integration und Anpassung an die a priori vernünftigen Institutionen. Stillschweigend wird dabei vorausgesetzt, daß die Interessen des einzelnen den Normen der so verstandenen Kultur entsprechen.²⁸⁹

6.3 Anmerkungen zu den Theorien von G. Homans und J.H. Mead

Ausführlich und in kritischer Absicht ist auf die strukturell-funktionale Systemtheorie von Parsons eingegangen worden. Denn sie bestimmt maßgeblich gruppendynamische Aktivitäten. Nun hat aber Homans mit seiner Interaktionstheorie einen mit ihm vergleichbaren Einfluß ausgeübt. Daher wollen wir sie kurz zusammengefaßt wiedergeben. In seinem Modell begreift er die die Interaktionen konstituierenden Prozesse als einen vom *Ego* ausgehenden Austausch mit dem *Alter*, da sonst im Sinne von Hobbes der Krieg aller gegen alle unvermeidlich wäre.²⁹⁰ So entstehen beiderseits anerkannte Normen. Homans' vom Individuum ausgehender Ansatz gründet in der neopositivistischen Wissenschaftstheorie und der behavioristischen Lerntheorie. Daher fordert er, ähnlich wie Par-

sons unhistorisch einseitig argumentierend, man solle auf die Erklärung der Normen verzichten, um sich stattdessen dem elementaren Verhalten zuzuwenden. Zumindest indirekt verfällt er so dem Trugschluß, daß man elementares Verhalten ohne direkten Bezug zu den Verhaltensnormen erklären könne.

*Die Frage, inwieweit individuelles Verhalten durch Normen, inwieweit es durch weniger explizit formulierte Regeln und Einsichten und wieweit es durch das eigene Interesse bestimmt ist, kann so durch die Theorie nicht beantwortet werden.*²⁹¹

Demnach wird es nun Aufgabe der Überlegungen zum Positivismus sein, die Genese von Normen im Implikationszusammenhang mit Erkenntnisinteresse zu reflektieren.

Wenn wir oben mit Allport Dewey den hervorragenden Exponenten der amerikanischen Erziehungsphilosophie genannt haben und wenn gleichfalls wie jener J.H. Mead zu den sozialdarwinistisch geprägten Begründern der strukturell-funktionalen Theorie zählt²⁹², so möchten wir doch auf eine Erörterung der *Theorie des Selbst* verzichten, da sie gewisse Verwandtschaft zu Deweys in der Erfahrung gründenden und von der Umwelt geprägten Entwicklungs- und Wachstumsbegriff aufweist.²⁹³ Doch während Dewey noch den Bedeutungswandel des Hegelschen Begriffs der kulturellen Institutionen²⁹⁴ durch Comte, Condorcet und Bacon aufweist und damit ideologische Aussagen über westliche Gesellschaften von einem nicht lediglich naiv-unreflektierten Demokratiebegriff leiten läßt,²⁹⁵ vermeint Mead in positiver Bejahung bestehender Institutionen sagen zu können, sie zerstörten nicht unbedingt die Individualität des einzelnen, sondern böten einen *breiten Spielraum für Originalität, Flexibilität und Variabilität dieses Verhaltens*²⁹⁶.

6.4 Positivistisches Denken unter den Aspekten von Aufklärung, Erkenntniskritik, Ideologiekritik und Selbstreflexion

Das, was über den Parsonsschen Ansatz gesagt worden ist, versuchte die konservativ-ideologischen Implikationen seines strukturell-funktionalen Modells zu verdeutlichen. Eine Neubelebung finden seine Gedanken in positivistischen und neopositivistischen Theorien mit deren Hauptvertretern Popper und Albert. Wenn auch nicht unerhebliche Differenzen zwischen beiden Ansätzen bestehen, so wollen wir diese hier ausklammern, da es uns im Positivismusstreit nur auf das Gesellschafts- und Gruppenverständnis ankommt, das in der Diskussion um die Begriffe *Rationalität* und *Emanzipation* angesprochen wird.

Weil wir uns unter erkenntnis- und ideologiekritischen Aspekten zunächst mit der Systemtheorie von Parsons auseinandergesetzt haben, möchten wir jetzt genau umgekehrt von Habermas aus die positivistischen und neopositivistischen Modelle von Popper und Albert wiederum unter den Gesichtspunkten der Erkenntniskritik Ideologiekritik und Selbstreflexion beleuchten.

Daher setzen wir auch zunächst bei dem auf Max Weber zurückgehenden Begriff der *Rationalisierung* an. Denn da, wie bei Parsons bereits angezeigt, die kapitalistische Produktionsweise westlicher Gesellschaften denen der Planwirtschaft überlegen sein soll, da aber wechselnder nicht langfristig vorherbestimmbarer Auf- und Abschwung von jenen ihren Zyklus determiniert, sind in allen Subsystemen des öffentlichen Lebens, der Verwaltung, Wirtschaft usw. ständig Rationalisierungsmaßnahmen erforderlich, um die vorgängig definierte Überlegenheit fortan zu beweisen.²⁹⁷ Der Prozeß der Rationalisierung läßt sich also als die zunehmende Ausbreitung von Subsystemen zweckrationalen und strategischen Handelns beschreiben. Verwiesen sei hier wiederum auf Parsons,

der ja zu den Subsystemen u.a. sogar *Normerhaltung* zählte. In ihnen unterliegen die Handelnden indessen bestimmten Regeln. Sie zielen auf eine genau kalkulierte und daher wirksame Mittelwahl, um einen optimalen Handlungserfolg zu sichern, wenn die Handlungsalternativen bekannt und die Präferenzsysteme vorgegeben sind.

Nur dient dieses Modell zunehmend nicht nur der Lösung technischer, sondern auch praktischer Probleme. Damit erweitert sich allerdings die technische Verfügung über die Natur ständig, dies jedoch mit der für das entpolitisierte Individuum bemerkenswerten Folge, daß die sozialorganisatorische Verwaltung der Menschen und diejenige ihrer Beziehungen untereinander stetig wächst. Einleitend war ja im historischen Rückblick dieser Zusammenhang durch die von Taylor und Fayol konzipierten Organisationstheorien bereits angedeutet worden.²⁹⁸ In ähnlichem Sinne argumentiert Habermas, wenn er in erkenntniskritischer Absicht anmerkt: *Anstelle einer Emanzipation durch Aufklärung tritt die Verfügung über gegenständliche und vergegenständlichte Prozesse.*²⁹⁹ Indessen bedarf diese neue, nun von einem elitären Verwaltungspersonal ausgeübte Herrschaft noch der allgemeinen Zustimmung. Zu ihr gelangt man, wenn Handeln mit wissenschaftlich-technischem Fortschritt begründet und parallel dazu das Individuum entpolitisiert wird.

Technische Erfordernisse und die tägliche Praxis entsprechen jetzt scheinbar einander. An die Stelle von handlungsleitender Kommunikation, die Handeln einsichtig begründet, treten nun die Subsysteme zweckrationalen Handelns.

*In gleichem Maße tritt an die Stelle des kulturell bestimmten Selbstverständnisses einer sozialen Lebenswelt die Selbstverdinglichung der Menschen unter Kategorien zweckrationalen Handelns und adaptiven Verhaltens.*³⁰⁰

Diese Argumentation setzt aber Interesse und Norm gleich.

Ein derartiger Ansatz gründet ja schon bei Parsons auf der Vorstellung absoluter Anpassung an vorgegebene Strukturen und bedingungslose Integration.

Wird indessen Emanzipation, d.h. der Abbau von Herrschaft durch Menschen über Menschen, intendiert, ist zunächst der Unterschied zwischen technischen Erfordernissen und denjenigen der alltäglichen Praxis klar zu machen. Erschwerend wirkt dabei aber, daß die Gattungsgeschichte bisher zu wenig als Bildungsprozeß reflektiert wurde. Daraus erwächst also fortan die Aufgabe der Menschheit, sich der Emanzipationsschwellen der Menschengattung bewußt zu vergewissern und ihre jeweiligen erkenntnisleitenden Interessen herauszuarbeiten.³⁰¹

Vernünftige Praxis erschöpft sich dann nicht mehr allein in der Verfügung über gegenständliche und vergegenständlichte Prozesse. Vielmehr mündet sie in die Befreiung von unbegriffenen Gewaltverhältnissen qua kritischer Einsicht. Theorie wird so - und damit formulieren wir ein Hauptanliegen auch unserer Arbeit - als Aufklärung bestimmt. Sie sucht Praxis unter emanzipativen Aspekten zu antizipieren. Dann kann sie Gesellschaft auch nicht mehr rein technologisch begreifen, sondern nur als interkommunikativen Handlungszusammenhang. Diesen verdeutlicht die Theorie als Aufklärung, in dem sie die Gattungsgeschichte sowie die Bestimmung des Menschen durch Geschwindigkeit und Richtung seiner Weltlinie³⁰² reflektiert, um ein solch historisch vermitteltes Bewußtsein zum Ziele der Befreiung der Gesamtgesellschaft nutzbar machen zu können.

Eine so verstandene Theorie als Aufklärung vermag indessen nur zu überzeugen, wenn sie die Auswirkungen von Gewalt und Leidensdruck nennen kann. Dabei fungieren Wissenschaft und Ausbildung als dritte Produktivkraft. Denn sie vermögen jenes kritische Potential heranzubilden, das Einsicht in historisch überfällige Herrschaftslegitimation erlangt hat. Überzeugend wirkt diese

Theorie allerdings erst, wenn sie die Bedingungen der Möglichkeit von Emanzipation eruiert und, soll sie mehr als akklamatorischen Charakter besitzen, gelungene Modelle ihrer Verwirklichung angibt. Denn durch Aufklärung gewonnene Einsicht führt ohne Angabe von Handlungsalternativen nur zu Angst bzw. Abwehr, wie wir später noch zeigen werden.

Häufig haben wir in den vorangegangenen Überlegungen den Begriff *kritisch* verwendet. Zur Rechtfertigung dieses Anspruches muß die jeweilige Analyse allerdings vom dialektischen Denken als reflexiver Erfahrung ausgehen.³⁰³ Um nämlich unter ideologiekritischer Fragestellung die in die positivistischen Wissenschaften einfließenden Wertungen zu eliminieren, um die a priori vorgegebene irrationale Entscheidung für Vernunft³⁰⁴ und damit verbundene Folgen für einen definiertermaßen rationalen Wissenschaftsbegriff angemessen würdigen zu können, sind *die analytisch-empirischen Verfahrensweisen an deren eigenem Anspruch immanent zu kritisieren*³⁰⁵. Dieser besteht darin, daß sie vorgeben, von wertneutralen Tatsachen auszugehen, ohne die in der Auswahl getroffenen Wertungen zu berücksichtigen.³⁰⁶ Denn dem Vorwurf, positivistische Modelle hätten das Postulat der Wertfreiheit aufgegeben, d.h. sie seien ideologisch befangen, suchen sie zu entgehen, indem sie sich an dem am Erfolg ausgewiesenen Vernunftbegriff orientieren. Außerdem stützen sie sich auf Karl Mannheim³⁰⁷, der jedem System eine ideologische Selbstauslegung zuweist, indem er nachzuweisen sucht, daß Erkennen, Entscheidungen, Weltanschauungen usw. politisch und sozial gebunden sind. So hat denn auch in wissenssoziologischen Denkkategorien der Ideologiebegriff seine moralische Funktion verloren. Ideologie versteht sich vielmehr als Anzeige für eine Forschungsabsicht, die der Frage nachgehen soll, wann und wo in Aussagen historisch-soziale Strukturen hineinragen.³⁰⁸ Weil nun den Ideologiebegriff jedoch viele unterschiedliche, nicht miteinander zu vereinbarende Vorstellungen prägen, führt Mannheim die Umschreibung *seins-*

verbundene- oder standortverbundene - Aspektstruktur des Denkens³⁰⁹ in die wissenssoziologische Begriffssprache ein.

Nun hat aber K. Gödel³¹⁰ herausgefunden, daß selbst die formale Systemtheorie, wie z.B. das Hilbert'sche Konzept der Metamathematik oder Beweistheorie, welche mit arithmetischen Mitteln ihre eigene Metatheorie konstruiert, auf innere Grenzen formalen Operierens stößt. Denn da von ihnen *deduktive Vollständigkeit*³¹¹ gefordert wird, d.h. daß jeder als wahr anerkannte Satz mit Ableitungsregeln aus den Axiomen beweisbar sein soll, wird gleichzeitig Widerspruchsfreiheit in einem angenommenen System S vorausgesetzt. Trotzdem gibt es innerhalb dieses Systems S einen formal unentscheidbaren Satz, der in S weder bewiesen, noch widerlegt werden kann. Wenngleich Kalküle und Kalkülisierbarkeitsprobleme damit auch nicht ihre Bedeutung für die Mathematik verlieren,³¹² folgt dennoch für die sich der naturwissenschaftlichen Methoden bedienenden Verhaltenswissenschaften, daß ihr in der Rationalität der Methoden gründender Wissenschaftsbegriff der formal-logischen Überprüfung nicht standhält, selbst wenn die empirische Geltung ihrer irrational gefundenen Hypothesen sicherrestellt ist. Fehlende Widerspruchsfreiheit trifft allerdings nur die formale Seite der Kritik.

Oben haben wir mit Habermas auf die Bedeutung der unter Emanzipationsinteresse bewußt zu machenden Gattungsgeschichte verwiesen. Denken wir demgegenüber an das Parsonssche Vorverständnis westlicher Gesellschaften mit den von Max Weber beschriebenen Funktionen der Krisen in ihren von der kapitalistischen Produktionsweise geprägten Systemen, dann wird leicht einsichtig, warum Habermas seine Theorie der Gesellschaft zunächst einmal in den Dienst der Aufklärung stellt. Denn das Verhältnis von Theorie und Gegenstand wandelt dasjenige von Theorie und Erfahrung³¹³, das von Theorie und Geschich-

te³¹⁴ und das von Wissenschaft und Praxis³¹⁵. In diesem Interdependenzschema ist die *Struktur des Gegenstandes*³¹⁶ unter ideologiekritischen Aspekten von entscheidender Bedeutung.

Wenn nun Lewins Verständnis von Gruppendynamik auf der klassischen Physik und ihren Gesetzmäßigkeiten aufbaut und wenn er mit ihrer Hilfe menschliches Verhalten zu erklären, aber auch, wie wir kritisch angemerkt haben, zu steuern sucht,³¹⁷ so bedingt ein derartiges Verhältnis von Theorie und Gegenstand selbst bei lauterer Absicht der Urheber derartiger Theorie und, abgesehen von den Bedenken der modernen Physik, lediglich, daß kritische Aufklärung leistende und Handlungsalternativen zeigende Subjekte im Laboratorium als Barriere oder gefühlskalt im Sinne der Cattell'schen Persönlichkeitsmerkmale³¹⁸ eingestuft werden.

Kritische Subjektivität setzt nun aber auch Selbstreflexion voraus. Dabei kommt der Sprache eine entscheidende Bedeutung zu. Denn da Sprache ursprünglich emanzipativ wirkt, kann erst die theoretische Gewißheit des emanzipatorischen Interesses vorausgesetzt werden. Damit das Individuum aber nicht lediglich beim emanzipativen a priori der Sprache stehenbleibt, entfaltet die

*philosophische Hermeneutik ... die Einsichten in die Struktur natürlicher Sprachen, die sich aus dem reflektierten Gebrauch kommunikativer Kompetenz gewinnen lassen. Reflexivität und Objektivität sind Grundzüge der Sprache ebenso wie Kreativität und die Integration von Sprache in Lebenspraxis.*³¹⁹

Unter der genannten *kommunikativen Kompetenz* versteht Habermas die Fähigkeit eines eingeborenen Sprechers, an umgangssprachlicher Kommunikation verstehend und redend teilzunehmen,³²⁰ wohingegen *linguistische Kompetenz* die Fähigkeit eines idealen Sprechers meint, der das abstrakte Regelsystem einer Sprache jedoch nur im Sinne eines monologischen Vermögens beherrscht.

Angesprochen ist bei unserer Arbeit gerade die *kommunikative Kompetenz* und ihr theoretischer Bezugsrahmen,

der sich am *kritischen Bildungsbegriff* orientiert und an der ihn absichernden Dialektik von Individuum, Gruppe und Gesellschaft.³²¹ Wir haben also gesehen, daß die philosophische Hermeneutik Einsicht in die Struktur natürlicher Sprachen gewinnen will, und zwar qua reflektierter Anwendung kommunikativer Kompetenz. Bei der linguistischen Kompetenz hingegen ändert sich das Bewußtsein des Sprechenden nicht. Dennoch bewirkt eine gelungene linguistische Nachkonstruktion, daß der unbewußt fungierende Sprachapparat dem Bewußtsein verfügbar wird. Die Hermeneutik hingegen begnügt sich nicht mit diesem formalen Rahmen. Denn sie reflektiert die Grunderfahrungen des kommunikativ kompetenten Sprechers, damit im Prozeß der Selbstreflexion die unbewußten Voraussetzungen deutlich werden, um so die eigentümlichen Freiheiten und Abhängigkeiten von Sprache zu eruieren. Auf diesem Wege löst sich

*sowohl ein subjektivistischer wie auch objektivistischer Schein, in dem das naive Bewußtsein gefangen ist. ... Die Selbstreflexion klärt Erfahrungen auf, die dem sprechenden Subjekt im Gebrauch seiner kommunikativen Kompetenz widerfahren, aber sie kann diese Kompetenz nicht erklären.*³²²

Sobald indessen hermeneutische Erfahrung, deren Sinn sich stets 'nur im Kontext eines *traditionsgeleiteten Vorverständnisses*'³²³ verdeutlicht und die gleichzeitig aber in einen Lernprozeß mit neuem Vorverständnis einmündet, nicht als Bedingung der Möglichkeit für kritisches Bewußtsein fungiert, sondern als ontologische im Sinne Heideggers und Gadamers gilt, steht das Subjekt in einem sprachlichen Traditionszusammenhang, in dem die kulturell vermittelten Codes wie bei Parsons der Normerhaltung dienen. Diese Argumentation stützt sich, vergleichbar den in Gruppendynamischen Laboratorien gegebenen Zielen, auf einen vorgegebenen Konsensus, der von daher nicht mehr hinterfragbar ist. Hermeneutische Erfahrung aber vermag in der Selbstreflexion den Unterschied zwischen Sprechendem Subjekt und einge-

wöhntem Sprachspiel zu eliminieren. Kritisch ist nun das sich dieses Zusammenhanges bewußte Subjekt insofern, als es an Sprachspielen partizipiert, indem es sie kreativ verändert. Bestehen bleibt allerdings das Problem, ob die in emanzipatorischer Kritik gewonnene Einsicht in Gewalt- und Verblendungszusammenhänge nicht lediglich eine vorurteilshafte Idee der Freiheit bleibt. Um nun dieser Gefahr zu entgehen, darf emanzipatorische Kritik nicht nur von einem in transzendentaler Phantasie beheimateten theoretischen Konsensus getragen werden. Emanzipatorische Kritik hat sich vielmehr an emanzipatorischer Praxis selbst auszuweisen.

Diese Forderung zielt nun in ihrer Inhaltlichkeit auf die psychoanalytische Tiefenhermeneutik. Mit dem von ihr thematisierten und dem für unseren gruppendynamischen Zusammenhang besonders wichtigen *szenischen Verstehen* wird der Sinn des krankhaft erstarrten Kommunikationsmusters einsichtig, der für die öffentliche Kommunikation bisher zwar unzugänglich, aber dennoch verhaltensdeterminierend war. Das szenische Verstehen ergänzt das hermeneutische durch seine *explanatorische Kraft*.

*Das Was, der Bedeutungsgehalt der systematisch verzerrten Äußerung, läßt sich nicht 'verstehen', wenn nicht zugleich das Warum, die Entstehung der Symptomszene mit Bezugnahme auf die Ausgangsbedingungen der systematischen Verzerrung selber, erklärt werden kann.*³²⁴

Obgleich die philosophische Hermeneutik Einsicht in die Struktur natürlicher Sprachen gewinnen will, indem sie kommunikative Kompetenz reflektierend anwendet, liefert sie, wie wir oben gesehen haben, dadurch allein noch keine allseits abgesicherte Bedeutungsanalyse - eine Erkenntnis, die auch für gruppendynamische Trainings zu gelten scheint, selbst wenn sie sich an vorgeblich empirisch exakt abgesicherten Methoden orientiert. Denn die einbegriffene Frage nach den Gründen menschlichen Verhaltens impliziert stets bewußt oder unbewußt einge-

flossene theoretische Annahmen, die Habermas hier bezüglich des szenischen Verstehens unter drei Aspekten sieht: Der erste meint das dem Psychoanalytiker eigene Vorverständnis von der Struktur unverzerrter umgangssprachlicher Kommunikation. Verzerrte Kommunikation erscheint ihm dann zweitens als fehlende Trennung von zwei entwicklungsgeschichtlichen Stufen, die sich auf die sprachliche und vorsprachliche Symbolorganisation beziehen. Schließlich erklärt er drittens Deformationen mit einer Theorie abweichender Sozialisationsprozesse, die sich aus dem Kontext frühkindlicher Interaktionen und der dadurch bedingten Persönlichkeitsstruktur konstituiert.³²⁵

Selbstreflexion, die in alle gruppendynamischen Laboratorien unter dem Ziel der verbesserten Selbst- und Fremdwahrnehmung eingegangen ist, wenn auch in der Regel unter anderen theoretischen Annahmen, wird also bei unserem theoretischen Bemühen unter vier Gesichtspunkten bedeutsam:

- unter der vorausgesetzten **Anwendung kommunikativer Kompetenz,**
- unter dem Aspekt des psychoanalytischen Vorverständnisses von der Struktur unverzerrter umgangssprachlicher Kommunikation,
- unter dem der verzerrten Kommunikation, bedingt durch die fehlende Trennung von vorsprachlicher und sprachlicher Symbolorganisation und schließlich
- unter dem der Deformation, die von der Theorie abweichender Sozialisationsprozesse thematisiert wird.

Darüber hinaus will Tiefenhermeneutik noch den Nachweis des Gelingens von normaler Rede eröffnen. Allerdings wird dabei im szenischen Verstehen ein theoriefähiges Subjekt vorausgesetzt, das zwischen Einsicht und Verblendung unterscheiden kann. Dies erreicht es nur durch deren theoretische Nachkonstruktion und nicht allein durch Anwendung der kommunikativen Kompetenz. Ein kri-

tisches Subjekt muß also gleichzeitig theoriefähig sein, wenn ihm szenisches Verstehen gelingen will. Seine Leistung besteht in der formalen Antizipation vernünftiger Rede,

*demzufolge Wahrheit nur durch den Konsensus verbürgt würde, der unter den idealisierten Bedingungen herrschaftsfreier Kommunikation erzielt worden wäre und auf Dauer behauptet werden könnte.*³²⁶

War bei Dewey aktive und passive Erfahrung das maßgebliche Moment des Weltverständnisses, so bildet sie jedoch bei der Antizipation der idealisierten Bedingungen für vernünftige Rede keine ausreichende Legitimationsbasis mehr. Vielmehr muß das der hermeneutischen Sprachanalyse implizite Wissen in eine Theorie einmünden, die sich der Logik der Umgangssprache bedient, um aus ihr das Prinzip vernünftiger Rede zu **entnehmen**, das als Korrektiv jeder auch noch so entstellten fungieren soll.³²⁷

Doch die bekannte Schwierigkeit, Theorie und Praxis sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen, taucht auch hier auf. Denn die Theorie *kommunikativer Kompetenz* allein befähigt noch nicht, unmittelbar selbst die idealisierten Bedingungen ins Leben zu rufen. Das kritische Subjekt kennzeichnet nämlich das Bewußtsein um das regulative Prinzip vernünftiger Rede, das ihm vorgängige unbegriffene Gewaltverhältnisse verdeutlicht; und auch die hermeneutische Erfahrung bleibt selbst bei der Kritik an dem von ihr reflektierten Überlieferungszusammenhang an diesen gebunden. Nicht der im Hegelschen Sinne alles Übergreifende absolute Geist,³²⁸ der ontologische Gewißheit verleihen könnte, charakterisiert das kritische Subjekt. Es weiß vielmehr um die ständige Bedrohtheit des Verstehens und der vorgegebenen Übereinstimmung, auf deren Grundlage es den Grad der Unterdrückung durch Aufklärung vermindern soll. Wie in der Psychoanalyse können diese Anstrengungen nur in der Selbstreflexion zum Erfolg führen, und zwar dann, wenn sie sich auf die befreienden Kräfte von Kommunikation

stützen.

6.5 Zusammenfassung

Die kritische Theorie als Aufklärung setzt sich mit den systemtheoretischen Ansätzen des Positivismus unter den Aspekten der Erkenntniskritik, Ideologiekritik und Selbstreflexion auseinander. Mit Habermas haben wir dabei zu zeigen gesucht, daß positivistische und neopositivistische Modelle die in Subsystemen zweckrationalen Handelns ausgeübte Herrschaft mit technischen Erfordernissen erklären, deren Begründung die ständig neu zu beweisende Überlegenheit kapitalistischer Produktionsweise liefert. Um diesen Verblendungszusammenhang zu verschleiern, wird die Masse entpolitisiert.

Die ideologiekritische Auseinandersetzung kulminierte in der Erkenntnis, daß positivistische Positionen sich insofern nicht auf das Prinzip der Wertfreiheit berufen können, da die Auswahl der gewählten Tatsachen immer schon eine Wertung impliziert. Außerdem ist die Apriori-Entscheidung für Vernunft irrational, die von der unbewiesenen Voraussetzung ausgeht, der Mensch könne mit den zunehmenden Errungenschaften technischer Rationalität auch selbst in gleicher Weise seine Geschicke rational lenken. Seit Gödel herausgefunden hat, daß selbst in formalen Systemen keine Widerspruchsfreiheit gegeben ist, entfällt ebenfalls der Anspruch auf formal-logisch abgesicherte *deduktive Vollständigkeit*.

Selbstreflexion schließlich stützt sich auf die philosophische Hermeneutik mit deren Anwendung in der theoriefrei begriffenen kommunikativen Kompetenz, auf das szenische Verstehen in der Tiefenhermeneutik mit dem psychoanalytischen Vorverständnis der Struktur umgangssprachlicher Kommunikation, mit der Kenntnis verzerrierter

Kommunikation als Konfusion von vorsprachlicher und sprachlicher Symbolorganisation und mit der Theorie abweichender Sozialisationsprozesse.

7 Gruppendynamik und kritische Erziehungswissenschaft

7.1 Zum Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode

Wie wir oben mit Lewins Feldtheorie zeigen wollten, intendiert er die Abbildung der objektiven physikalischen Welt. Richtschnur für sein Anliegen ist dabei das Instrumentarium der klassischen Physik. Demgegenüber merkten wir kritisch an, daß die moderne Physik lediglich die Kenntnis von der Wirklichkeit symbolisieren möchte.

Aus didaktischer Perspektive wird dabei allerdings ihr erkenntnistheoretisch begründeter Ansatz fragwürdig, den Inhalt von der Methode abzuleiten. Denn damit rückt sie in die Nähe jener Gruppendynamiker, die ihre Arbeit als Technik begreifen, bei der sie selbst als *Methodeningenieure* fungieren.

Von daher ist eine Auseinandersetzung mit emanzipatorisch begriffenen gruppendynamischen Inhalten und den zu ihrer Vermittlung verwandten Methoden sinnvoll. Ehe wir uns jedoch der konkreten Analyse gruppendynamischer Ziele, Inhalte und Methoden zuwenden, möchten wir einige theoretische Vorüberlegungen zum Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode vorausschicken.

Die für Handlungsbegründungen bedeutsamen Interdependenzen von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern haben wir an anderer Stelle aufzuzeigen versucht.³²⁹ Zur Erläuterung der Bedeutung von gruppendynamischen Methoden im Kontext mit inhaltlichen Entscheidungen wollen wir auf Herbarts Formalstufentheorie und auf Deweys Denkstufen zurückgreifen, um so den Implikationszusammenhang aufzuzeigen, in dem Inhalt und Methoden stehen. Herbarts Grundthese beruhte auf der Annahme, primär der Unterricht habe eine erzieherische Funktion. Ohne Unterricht gebe es daher auch keine systematische Erziehung. Dann er befähige den Menschen erst zur sittlichen Beurteilung von

Willensverhältnissen. Der Weg dorthin werde aber von bestimmten psychologischen Gesetzmäßigkeiten vorgeschrieben, die in seiner Formalstufentheorie festgehalten sind. Demnach soll jede Unterrichtseinheit in vier Stufen gegliedert werden, nämlich der Stufe der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode.³³⁰ Später wollen wir noch Parallelen zwischen diesen Stufen und den angeblich gleichfalls durch feste Phasen determinierten gruppodynamischen Seminaren aufzeigen.

Wenn Herbart den erziehenden Unterricht auf das Richtziel hin begreift, Willensverhältnisse sittlich beurteilen zu können, und wenn die diesem Ziel zuzuordnenden Inhalte nur über die strikte Einhaltung der Formalstufen erreichbar sind, dann wird am Beispiel der Lernschule der Implikationszusammenhang zwischen Inhalt und Methode gut verdeutlicht.

Vergleichbar gilt für Dewey ein Lernbegriff, bei dem das eigene Tun, die eigene Erfahrung konstitutiv ist. Entweder vollzieht sich Denken in fünf Stufen,³³¹ indem nämlich eine Schwierigkeit wahrgenommen (1), umgrenzt und bestimmt wird (2), woraufhin man dann Lösungen angeht (3), die Folgen für eine vernünftige Entwicklung bedenkt (4) und schließlich durch Beobachtung und Experiment die Hypothesen zu verifizieren oder falzifizieren sucht (5), oder vernunftgemäßes Lernen durch aktive oder passive Erfahrung ist überhaupt nicht möglich.

In beiden Fällen geht es natürlich nur indirekt um die Frage, ob zunächst Intentionen und die ihnen entsprechende Thematik geklärt werden müssen oder ob erst das Methodenproblem zu lösen ist. Selbstverständlich sollten in einem grob abgesteckten Rahmen die Intentionen vorher klar sein.

Aus vorab determinierten Zielperspektiven und den ihnen zugeordneten Inhalten können also ihnen angemessene Methoden nicht abgeleitet werden. Ebensowenig darf die wissenschaftliche Beratung zum Entwurf eines Curriculums die Methodenfrage ausklammern, um sie dem Prak-

tiker zu Überlassen.

Um die angesprochene Interdependenz zu verdeutlichen, wählt Blankertz ein Beispiel aus der schulischen Praxis. Mit Blick auf die für unsere Adressatengruppe und unseren Interventionstypus bedeutsame offene Arbeit möchten wir die bedenklichen Implikationen jenes Modells eruieren. Denn das im Strukturgitter von Schulz und Heimann durch sozio-kulturelle und anthropogene Bedingungen geprägte Individuum ist ein konkretes Individuum mit einem konkreten biographischen Hintergrund. Demnach wird das Leben des einzelnen von seinen eigenen Sozialisationsbedingungen und Glücksansprüchen bestimmt. Andererseits wirken auf ihn aber Anforderungen, die die Gesellschaft an ihn stellt. Hier geht es also um einen Zusammenhang, den wir als Dialektik von Individuum, Gruppe, Gesellschaft bezeichnet haben. Nun fordert Blankertz als allgemeines methodisches Vorgehen im Unterricht, man müsse *die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit den objektiven Sachansprüchen (die seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen aufweisen)*³³² verbinden. Um zu verdeutlichen, wie dieses Anliegen exemplifiziert werden kann, wählt er unter hygienischem Aspekt als Unterrichtsbeispiel *Tuberkulose*. Thematisch begreift er es als Gefährdung des menschlichen Lebens durch Tuberkulose. Dabei will er die Infektions- und Vorbeugemöglichkeiten ansprechen und die ersten Anzeichen von Krankheit benennen. Die Themenstellung bringt er unter die methodische Leitfrage *Wie schütze ich mich vor Infektion?* Da damit aber nicht mehr das konkrete Individuum mit seinen konkreten anthropogenen Bedingungen gemeint ist, sondern der generalisierte abstrakte Andere, wechselt er die Ebene. Die Konsequenzen für die Curriculumdiskussion werden wir später noch am Beispiel von offenen Curricula aufzeigen. Hier wollten wir das Problem nur andeuten. In die gleiche Richtung zielt jedenfalls Holzkamps Kritik, wenn er anmerkt:

*Konzepte wie 'Intelligenz' oder 'Begabung', aber auch spezifischer gefaßte Persönlichkeitsvariablen wie 'manifeste Angst', 'Interferenzneigung', 'Feldabhängigkeit -unabhängigkeit' werden vermeintlich auf die konkrete Person, in Wirklichkeit aber auf das abstrakte, isolierte Individuum als Gedankending bezogen.*³³³

Der in diesem Zitat verwandte Begriff der Feldabhängigkeit verweist ja auf Lewin und dessen an der klassischen Physik orientierte Topologie. Die sie kritisierende moderne Physik hingegen hat, wie wir zu zeigen suchten, im Rückgriff auf Einsteins Relativitätstheorie einmal die absolut losgelöste Eigengesetzlichkeit von Atomen ohne Rückwirkung auf andere nachgewiesen und zum anderen die Ereignisse des menschlichen Lebens durch die Geschwindigkeit der Weltlinie in einem vierdimensionalen Raum-Zeit-Kontinuum festgelegt.

Bezogen auf die Adressatendimension Schüler spricht Wolf im Kontext mit curricularen Innovationsbestrebungen gleichfalls von einer beängstigenden Verfremdung.

*An die jungen Menschen, die ich täglich um mich habe, denke ich als Lehrer mehr als die Kultusbeamten. Höheren Orts triumphieren Pläne, Rahmenpläne, Modelle, Systeme optimaler Betriebsgröße. Der Mensch verschwindet in dieser Optik immer mehr.*³³⁴

Um die gesamte Methodendiskussion für die Gruppendynamik fruchtbar machen zu können, müssen vorab noch zwei Schwerpunkte gesetzt werden. Einmal nämlich ist Bezug zu nehmen auf die Auffächerung von Methode unter den sie konstituierenden fünf Gesichtspunkten. Zum anderen wollten wir begründen, warum der im Strukturgitter verwandte Faktor Intentionalität nicht unter drei getrennten Aspekten begriffen werden kann.

Heimann und Schulz sehen Methode auf fünf Ebenen.³³⁵ Die erste Ebene der Artikulationsschemata definiert Unterricht in psychologischen Kategorien als Aufgliederung in Lernphasen. Mit ihnen vergleichbar sind die Formalstufen Herbarts wie aber auch die Denkstufen Deweys mit seinen Auswirkungen auf Kerschensteiner und Gaudig. Zur zweiten Ebene zählen ganzheitlich-analytische, element-

haft-synthetische oder projektierende Verfahrensweisen. Mit den Sozialformen der dritten Ebene ist die Organisation in Frontal- oder Gruppenunterricht gemeint. Die Aktionsformen der vierten Ebene fragen, ob im Unterricht Vortrag, Frage, Gespräch, Demonstration, Schülerexperiment oder Lernspiel etc. einzusetzen sind. Schließlich heben sich fünftens davon die Urteilsformen ab, die den spezifischen Erziehungsstil des Lehrers meinen.

Auf allen fünf Ebenen müssen auch im gruppendynamischen Laboratorium Entscheidungen getroffen werden. Wenngleich alle Dimensionen durch deren wechselseitige Bezogenheit gekennzeichnet sind, schließen nur ihre negativen Ausprägungen einander aus, d.h. beispielsweise, daß der zum Bereich der Urteilsformen gehörige autoritäre Stil nicht mit der Aktionsform Gespräch in Einklang gebracht werden kann. Auch die Deduktion einer Ebene aus einer anderen ist nicht möglich.

Ehe wir die gruppendynamische Wirklichkeit auf diese Methodenkriterien hin befragen, möchten wir Schulz-Heimanns Strukturgitter nochmals unter einem anderen Aspekt betrachten. Wenn nämlich der im Entscheidungsfeld wirksame Faktor Intentionalität, verstanden als Zwecksetzung des Unterrichts, nach Handlungsdimensionen in kognitiv-aktives, pragmatisch-dynamisches und affektiv-pathisches Verhalten aufgeteilt wird, dann reicht die Blankertzsche Zurückführung auf die abendländische Philosophie nicht aus,³³⁶ falls man nicht gleichzeitig diese Auffächerung auf ihre Berechtigung hin überprüft. Denn den gleichen Fehler begeht ein Verständnis von Gruppendynamik unter rein emotionaler Zielperspektive. Entlarvt wird es an seinem rein psychologisierenden Analyseinstrumentarium, das die in der Weltlinie des einzelnen ausgeprägte konstitutiv zu verstehende kognitive Dimension nicht ausreichend zu würdigen weiß. Ihre Begründung sucht der zeitlich begrenzte Rückzug in die reine Gefühlswelt gar in Analogie zu einer englischen Rechtsvorschrift aus dem 17. Jahrhundert, die *Habeas Corpus Act* hieß und nun in einem *Habeas Emotum*³³⁷

kulminierte. Indessen fehlen Angaben, wie denn in den Subsystemen zweckrationalen Handelns Gefühle verwirklicht werden können. Dieser Mangel wirkt nun seinerseits wieder auf die gruppendynamische Methode selbst zurück, und zwar insofern, als sich jetzt die Trennung von emotionalen und kognitiven Faktoren rächt, da Handlungsdimensionen und Strategien möglichen Alternativverhaltens in Organisationen nicht erwogen worden sind, wie wir noch zeigen werden. Daher schlußfolgert Herrmann für den Unterricht: ... *Die emotionale Reaktion ist ein Sachverhalt, der eben nicht nur emotionale, sondern auch wohl stets kognitive Komponenten enthält.*³³⁸ In die gleiche Richtung zielt Rubinsteins Kritik:

*Die Emotionen der Menschen stellen eine Einheit des Emotionalen und Intellektuellen dar, so wie die Erkenntnisprozesse in der Regel eine Einheit des Intellektuellen und Emotionalen bilden. Beide sind letztlich nur Komponenten des konkreten Lebens und der Tätigkeit des Individuums, in der alle Seiten der Psyche in Einheit und gegenseitiger Durchdringung enthalten sind.*³³⁹

7.2 Versuch der Operationalisierung einer Matrix Dieter Lenzens für das gruppendynamische Feld

Die definitorischen Überlegungen, die Ausführungen zu Parsons' Gesellschaftsbegriff und zu positivistischen Theorien suchten strukturell-funktionale Merkmale zu beleuchten, indem sie strukturelle Gesetzmäßigkeiten der Gruppe eruieren und die in ihnen ablaufenden Entwicklungen als Prozeß bestimmen, der durch die Interaktionen ihrer Teilnehmer determiniert ist.

Nun wird in diesem Kontext die Frage bedeutsam, ob entsprechend der Definition einer T-Gruppe als *Innovation in der Technologie der Erziehung*³⁴⁰, ob entsprechend den Werten, wie sie die Demokratie, die Sozial- und Verhaltenswissenschaften und diejenigen zum Aufbau

helfender Beziehungen leiten, die gewählten Inhalte und die ihnen zugeordneten Methoden den angestrebten Zielen entsprechen. Dieses Problem sucht Luft durch Differenzierung nach Funktionsebenen zu lösen. Während im Unterricht definierbare Inhalte bedeutsam werden, haben sie demgegenüber im gruppendynamischen Laboratorium die Aufgabe, *die Prozesse konstruktiv zu identifizieren.*³⁴¹ Die durch Interaktionen, Rollen, emotionale Modalitäten, Gruppenaktivitäten, Gruppenentwicklungen festgelegten Vorgänge weisen sich jedoch nur durch das gemeinsame Kennzeichen ihrer wie auch immer bestimmten Beziehungen aus.

Beziehungen in Gruppen meinen Formen des Zusammenlebens; sie werden also als Inhalte begriffen. Sieht man diese definitorischen Überlegungen auf dem Hintergrund eines immer auch inhaltlich-sachlich determinierten Demokratiebegriffs, so wird *Gruppendynamik* nicht zu Unrecht als *Spiel ohne Folgen*³⁴² bezeichnet.

So begreift Henningsen auf dem Hintergrund geisteswissenschaftlicher Modelle zwar Didaktik als *die Lehre von den Bildungsgehalten*, die der *Methodik als der Lehre von den Bildungsformen*³⁴³ vorangehen muß. Wenngleich daher der Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode unberücksichtigt bleibt, ebnet Henningsen dennoch mit Blick auf einen Demokratiebegriff, der definiert ist als *inhaltlich bestimmte Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Kapitalismus, Christentum und Atheismus und anderen historischen Mächten*³⁴⁴ bereits 1959 den Weg für die Sicht der sozialen Bedingtheit von Bewußtseinsstrukturen und Bewußtseinsgehalten. Daher entfällt hier unsere oben formulierte Kritik³⁴⁵ an bildungstheoretischen Modellen.

Bedeutsam wird Henningsens Ansatz noch aus einer anderen Perspektive. Orientiert sich gruppendynamische Arbeit nämlich am Ideal der Demokratie,³⁴⁶ so dürfen sich gruppendynamische Inhalte nicht nur mit Beziehungsproblemen auseinandersetzen. Denn

zur Demokratie kann man nicht erziehen, wenn man nicht

*erziehen, wenn man nicht in diese inhaltlichen Auseinandersetzungen tatsächlich hineingeht, selbst Stellung bezieht und andere von da aus gewissermaßen zieht und stößt. Dieser Weg ist der Weg vollgültiger Pädagogik.*³⁴⁷

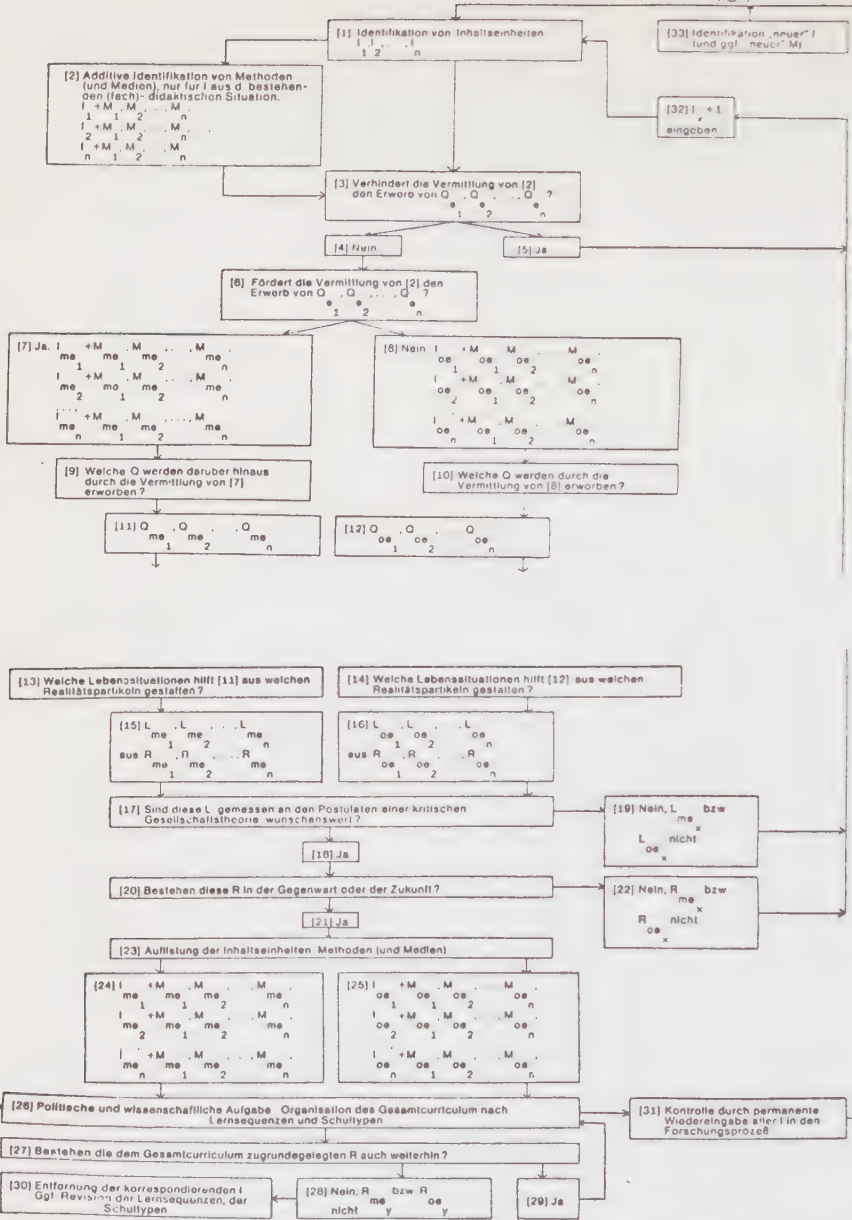
Der Implikationszusammenhang verbietet dann auch ein Verständnis von Methoden, als Arrangement von Techniken, die lediglich auf dem *face-to-face*-, dem *feed-back*- und dem *Hier-und-Jetzt-Prinzip*³⁴⁸ beruhen und die Phasen des Gruppenprozesses bestimmen.

7.2.1 Identifikation von Inhalten und Methoden

Um die Ziele, die ihnen zugeordneten Inhalte und die zu ihrer Realisation angewandten Methoden angemessen würdigen zu können, möchten wir eine Matrix von Lenzen für die gruppensdynamische Wirklichkeit fruchtbar machen.³⁴⁹

Will man, wie er meint, vom Robinsohnschen Curriculum-Modell ausgehen, so scheint ihm das aus verschiedenen Gründen problematisch. Obgleich nämlich Erkenntnis und Interesse aufeinander bezogen sind und folglich Robinsohns Forderung einer Integration von Wissenschaft und Politik recht sinnvoll erscheint, bleibt es ein Postulat fragwürdig, daß Bildungspolitikern allein nach eingehender wissenschaftlicher Beratung die Entscheidung über obligatorische Curricula zu fällen hätten. Denn wissenschaftliche Beratung ist gerade dort notwendig, wo ein Inhalt zu verschiedenen Qualifikationen führt oder wo umgekehrt verschiedene Inhalte doch nur eine spezifische Qualifikation erzielen.

- Wie wir bereits gesehen haben, stehen Inhalte und Methoden in einem engen Zusammenhang. Daher darf sich der Wissenschaftler nicht allein den Inhalten zuwenden. Er muß vielmehr auch Methodenfragen bedenken. Zu diesem Zweck sind in der Erziehungswirklichkeit selbst die Leistungen nach objektiven Kriterien zu überprüfen. Dabei ergeben sich folgende Probleme:



Zeichenerklärung: e = Emanzipationsnorm, 2 = Qualifikation,
 m = mit, o = ohne

Der Punkt 1 der abgebildeten Matrix spricht also die Inhalte an, die in der gruppendynamischen Wirklichkeit Prozesse bzw. Beziehungen darstellen.

- Will man alle verwandten Methoden einer wirksamen experimentellen Kontrolle unterziehen, kostet das noch mehr Zeit. Der Robinsohn'sche Ansatz benötigt eine Vielzahl von Hypothesen, um zu eliminieren, welche verschiedenen Inhalte zu einer Qualifikation Q_x führen. Eine *Wenn-Dann Beziehung* sieht demnach so aus: *Wenn eine Qualifikation Q_x erworben werden soll, muß Inhalt I_1 ($I_2, I_3 \dots I_n$) vermittelt werden und umgekehrt, wie wir oben gesehen haben.*
- Robinsohns Ansatz gründet in Expertenbefragungen. Sie sind insofern problematisch, als das die Fachleute leitende Interesse schwer eliminierbar ist, selbst wenn man bei der Auswertung ihrer Ergebnisse datenanalytische und ideologiekritische Verfahren miteinander kombiniert.
- Robinsohn nennt nämlich auch keine Kriterien, nach denen ihre Kompetenz bestimmbar wäre. Denn eine in gemeinsamen Konsensus einmündende Expertendiskussion wirkt wenig Überzeugend, weil eine gleichsinnige Sprachebene fehlt. Die Bedingungen ihrer Möglichkeiten werden auch beim Habermas'schen Sprachspiel nicht angegeben.
- Robinsohns Modell stellt zwar seinen Anspruch unter die Emanzipationsnorm, wie wir sie mit Habermas zu verdeutlichen suchten, sie hält jedoch der Bedingungsprüfung durch Erkenntniskritik, Ideologiekritik und Selbstreflexion nicht stand.³⁵⁰

Daraus schlußfolgert Lenzen erstens

- die Inhalte entsprechend dem Grad ihrer Repräsentativität in eine Rangfolge zu bringen,
- Inhalts- und Methodenentscheidungen aufeinander zu beziehen,
- mittelfristige Konstruktionslösungen anzustreben,
- Expertenbefragungen lediglich in Ausnahmefällen und dann auch nur in einem wissenschaftstheoretisch verantwortlichen Rahmen hinzuzuziehen.

Zweitens sollen neue Entwürfe

- im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang unter den Aspekten ständiger Erkenntniskritik, Ideologiekritik und Selbstreflexion gesehen werden.
- Überdies sind alle curricularen Entscheidungen, wie Lempert es im Kontext eines kritischen Bildungsbegriffs formuliert, dem emanzipatorischen Interesse verpflichtet, das nicht von *instrumenteller*, sondern *objektiver Vernunft* sein Handeln leiten läßt. Diese begreift Lempert als

*Vermögen, unterdrückte menschliche Bedürfnisse (und unentfaltete menschliche Fähigkeiten) zu bestimmen, die Verhältnisse zu kritisieren, die ihre Befriedigung hemmen – physische und soziale Abhängigkeit, dogmatische Intoleranz und ideologische Manipulation – und die Bedingungen zu formulieren, unter denen sie (besser) befriedigt werden könnten: Mündigkeit, Gerechtigkeit, Wohlfahrt, Frieden.*³⁵¹

Um diesem Anliegen gerecht zu werden, konzipiert Lenz³⁵² eine Matrix, mit der wir zunächst einmal als Arbeitshilfe gruppendynamische Programme unter gruppendynamischen, psychotherapeutischen und gesellschaftskritischen Gesichtspunkten sehen wollen.

Demnach lautet die für gruppendynamische Praxis spezifische Frage:

1. Welche Beziehungen (Interaktionen, Prozesse) bestimmen das GDL?

Einen Überblick mit der Möglichkeit, Methoden und Inhalte im engen Kontext zu sehen, schafft das in zwei Phasen und sechs Subphasen aufgegliederte Modell von Bennis.³⁵³

	Subphase 1 Dependenz—Submissivität	Subphase 2 Kontradependenz	Subphase 3 Lösung
Emotionale Modalität	Dependenz—Flucht	Kontradependenz—Kampf. Zielvermeidende Kämpfe zwischen Mitgliedern. Mißtrauen gegen den Trainer. Ambivalenz.	Paarbildung. Intensive Beteiligung an der Gruppenaufgabe.
Themen	Diskussion interpersonalen Probleme außerhalb der T-Gruppen.	Diskussion über Gruppenorganisation. Wieviel Strukturbildung ist für »effektives« Gruppenverhalten notwendig?	Diskussion und Definition der Trainerrolle.
Bestimmende Rollen (Zentralfiguren)	Selbstbewußte, aggressive Mitglieder mit reichen früheren Erfahrungen in Gruppen oder Organisationen.	Die selbstbewußtesten Dependenden und Kontradependenten. Rückzug der weniger selbstbewußten Independenden und Dependenden.	Selbstbewußte Independente.
Gruppenstruktur	Vielfältige Subgruppenbildung nach früheren Erfahrungen der Mitglieder.	Zwei starre Subgruppen aus Dependenden und Kontradependenten und deren Führern.	Die Gruppe einigt sich in der Verfolgung eines Ziels und entwickelt ein inneres Autoritätssystem.
Gruppenaktivität	Selbst-orientiertes Verhalten, wie meistens in neuen sozialen Ansammlungen.	Suche nach mechanischer Konsensusbildung: Abstimmen, Diskussionsleiter wählen, ein »ergiebiges« Thema suchen.	Mitglieder übernehmen Führungsrollen, die sie zuvor im Besitz des Trainers gesehen haben.
Gruppenentwicklung	Trainer weigert sich, die Situation zu strukturieren, Fairneß- und Teilnahmeregeln aufzustellen.	Unzufriedenheit mit dem Trainer. Ungewißheit wird von den selbstbewußtesten Dependenden und Kontradependenten absorbiert. Subgruppenbildung zwecks Angstabwehr.	Revolt der selbstbewußten Independenden (Katalysatoren) verschmilzt die Subgruppen durch Herausforderung des Trainers (Barometer-Ereignis).

(Gruppe geht in Phase 2 über)

Tabelle 2: Interdependenz und persönliche Beziehungen in Phase 2

	Subphase 4 Harmonie—Flucht	Subphase 5 Entzauberung—Kampf	Subphase 6 Konsensusbildung
Emotionale Modalität	Paarbildung—Flucht. Die Gruppe wird ein Andachtsbild jenseits der Analyse.	Kampf—Flucht. Angstreaktionen, Mißtrauen, Verdächtigung verschiedener Mitglieder.	Paarbildung, Verständnis, Sich-Akzeptieren.
Themen	Die »Gruppengeschichte«, vorzeitliche Aspekte von Programm, Gruppe und Mitgliedern.	Wiederaufleben von Themen aus Subphase 1: Was ist eine Gruppe? Was tun wir hier? Ziele? Was muß ich persönlich opfern? Wieviel Intimität ist erforderlich? Privatheits- vs. Gruppenansprüche. Aufstellung von Verhaltensnormen.	Diskussion und Beurteilung der Rollen der Mitglieder.
Bestimmende Rollen (Zentralfiguren)	Erstmalig über die ganze Gruppe verteilte Beteiligung, Übergewicht der Überpersonalen.	Die selbstbewußtesten Kontra- und Überpersonalen, Kontrapersonale besonders hervortretend.	Selbstbewußte Independente.
Gruppenstruktur	Solidarität, Verschmelzung. Le Bons »Marsenveele« trafe hier zu, viel Kameraderie und Suggestibilität.	Umstrukturierung in zwei kämpfende Subgruppen aus Mitgliedern mit ähnlichen Einstellungen zu interpersonalen Intimität, d. h. Kontrapersonalen und Überpersonalen. Independente bleiben für sich und handeln situationsgemäß.	Verminderung der auf persönlicher Orientierung beruhenden Bindungen. Gruppenstruktur nun etwa situationsgerecht, beruht eher auf sachlichen als auf emotionalen Orientierungen. Konsensus in wichtigen Fragen erheblich leichter zu erzielen.
Gruppenaktivität	Gelächter, Witze, Party-Vorbereitung. Institutionalisierung der Glückseligkeit. Hohe Interaktions- und Beteiligungsraten.	Abwertung der Gruppe durch Fehlen, Zuspätkommen, wenig Initiative in bezug auf Gesamtgruppen-Interaktion, abschätzige Bemerkungen über die Gruppe. Verweigerung persönlicher Hilfe.	Mitteilung persönlicher Konzepte über interpersonale Beziehungen, realistisches Akzeptieren der Gruppe.
Gruppenentwicklung	Interdependenz und Strukturierung infolge Trainer-Herausforderung, daraus ein gewisser Konsensus über Autorität und Kontrolle (Subphase 3 überbrückt zwischen 2 und 4).	Entzauberung der Gruppe als Ergebnis phantastischer Erwartungen. Spaltung infolge befürchteten Verlusts der Selbstachtung, nach erwünschten Graden der Intimität. Weitere Verstrickung in Gruppe als Ursache von Angst abgelehnt. Subgruppenbildung zwecks Angstabwehr.	Äußere Realitäten wie bevorstehendes Ende, Bedürfnis nach systematischer Rollenbeurteilung führen Barometer-Ereignis herbei. Unter Führung der Independents Realitätsprüfung und Verringerung autistischer Überzeugungen bezüglich Beteiligung an der Gruppe.
Abwehrmechanismen	Verleugnung, Isolierung, Intellektualisieren, Entfremdung.		

In der Bezeichnung der beiden Hauptphasen nimmt er selbst den Begriff der Beziehung auf, da er bei der ersten unter Bezug auf Freud und Bion von Abhängigkeits- und Autoritätsbeziehungen spricht und die zweite als Zeitraum bezeichnet, in welchem sich Interdependenz und persönliche Beziehungen entwickeln. Die Themen, unter denen wir die *Verbalisierung von Beziehungsproblemen oder das Nachdenken über sie* verstehen wollen, werden zunächst in der ersten Hauptphase von Diskussionen über Beziehungen außerhalb der Gruppe (Subphase 1) bestimmt. In der Subphase 2 hingegen erörtert man Beziehungen innerhalb der Gruppe im Rahmen von unbewußten Sub-Gruppenbildungen. Das Verhältnis zum Trainer thematisiert man schließlich in der dritten Subphase.

Die zweite Hauptphase spricht Beziehungsprobleme im Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte (Subphase 4) an und solche, die in der reflektierenden Erinnerung an Subphase 1 der Bildung von Verhaltensnormen dienen sollen (Subphase 5). Schließlich thematisiert die Subphase 6 Beziehungen, die in Rollenverhalten eingehen, das dann noch gewichtet und gewertet wird.

2. Problemkreis zwei der Matrix Lenzens stellt die Frage, welche Methoden diesen als Diskussion über Beziehungen gefaßten Inhalten zugeordnet sind. Unter Methode als Konzept, das durchgehend eruierbar ist, verstehen wir, wie oben bereits gezeigt, das *Arrangement von Techniken*, und *Gruppendynamik* selbst wird von einem Teil ihrer Interpreten gleichfalls als *Reihe von Techniken* begriffen.³⁵⁴

Demgegenüber zählen Inhalt, Ziel und Methode stets zu den konstitutiven Komponenten eines Lernbegriffs. Dies verdeutlichen Ausführungen zu deren Implikationszusammenhang. Also gilt es hier zu klären, welcher Lernbegriff mit welchen Komponenten in der gruppensystemischen Praxis wirksam wird. Um diese Frage beantworten zu kön-

nen, sind wir mit Absicht ausführlich auf Deweys Erfahrungsbegriff eingegangen. Gestützt auf Darwins Evolutionismus ist Wachstum und Entwicklung nämlich für jegliche Erfahrung konstitutiv, die jedoch wiederum erst Lernen ermöglicht.

Eingebettet in der Annahme, daß Wachstum und Ziele Denken und daß wiederum umgekehrt Denken Wachstum und Ziele erfordert, hatte Dewey fünf Schritte eines Denkaktes benannt. Die die Methode ausmachenden Techniken sind demnach an den durch Wachstum und Ziele bestimmten Denkstufen orientiert.

Sie verweisen uns nunmehr an die oben erörterte Ebene der *Artikulationsschemata*. Im Hinblick auf die Lernphasen begreifen sie dann die verschiedenen Phasen und Subphasen als strukturierende Merkmale der Methode. Das heißt in unserem Vergleich konkret, daß die Dewey'sche Denkstufe der Schwierigkeit den Subphasen 1 und 2 entspricht, die der Stufe 2, die die Schwierigkeiten eingrenzen und bestimmen möchte, ist analog zur Subphase 3 zu sehen. Einsichtig wird unsere Gegenüberstellung, wenn wir in Bennis' Schema die Hauptphase 2 betrachten, die er Interdependenz und persönliche Beziehungen nennt. Dewey ordnet nämlich seiner dritten Stufe die Lösungsversuche zu, die in Subphase 4 bei Bennis unter den Kategorien Harmonie -Flucht gefaßt wird. Deweys vierter Schritt (*die vernunftgemäße Entwicklung der Konsequenzen der Vermutung*) heißt bei Bennis in der Subphase 5 Entzauberung- Kampf.

Die fünfte Denkstufe schließlich weist methodisch auf den Angelpunkt unserer Kritik. Während Dewey nämlich sein Denken und damit Ziele und Wachstum dem weiteren Forschungsprozeß übergibt, während Dewey hier die methodische Zäsur andeutet, indem er auf weiteres Experimentieren und Beobachten verweist, um so Hypothesen anzunehmen oder zu verwerfen, wird im gruppendynamischen Seminar das *geläuterte* Ende angekündigt, obgleich demnach gerade hier noch ein zweiter Teil folgen müßte, der nun nicht allein Beziehungen thema-

tisiert, sondern reale Inhalte methodisch einzuarbeiten hätte, wie wir sie mit einer Theorie als Aufklärung, der in der philosophischen Hermeneutik angesprochenen kommunikativen Kompetenz und mit dem szenischen Verstehen skizziert haben.

Wir möchten den an Denkstufen orientierten Lernbegriff Deweys durch eine Tabelle zum Phasenmodell von Bennis³⁵⁶ in Beziehung setzen:

Abb. 3

Dewey	Denkstufe 1	Denkstufe 2	Denkstufe 3	Denkstufe 4	Denkstufe 5
	Schwierigkeiten	Umgrenzung, Bestimmung	Lösungsversuche	vernunftgem. Entwickl.d. Konsequ.	Hypothesenüberprüfung
Bennis	Hauptphase 1		Hauptphase 2		
	Subphase 1	Subph. 2	Subph. 3	Subphase 4	Subphase 5
	Subphase 6				
	Dependenz	Kontra-	Lösung	Harmonie-	Entzau-
	Flucht	depen-	Flucht	berung	Konsen-
		denz		Kampf	susbildung

Der Vergleich der Methode auf der Ebene der Artikulationsschemata zeigt also die Verwandtschaft gruppensystemischer Ansätze mit dem Evolutionismus und Pragmatismus Dewey'scher Provenienz.

Betrachten wir nun im Kategorienschema von Schulz-Heimann die *zweite Ebene methodischer Organisation*. Dann zählt die im gruppensystemischen Laboratorium verwandte Methode zu den projektierenden Verfahrensweisen. Denn analog zu den sie konstituierenden Intentionen, wie sie ursprünglich von Dewey und Kilpatrick konzipiert waren, handelt es sich hier um ein *Beziehungsprojekt*, das über einen längeren Zeitraum geht und wo die Teilnehmer - abgesehen von dem vorgegebenen Rahmen - ihre Ziele selbst finden und definieren.³⁵⁷

Mit den *Sozialformen* der dritten Ebene wird die Organisationsform angesprochen. Wie wir anhand der Tabelle über das Programm eines Laboratoriums³⁵⁸ sehen

können, dauern die Theoriesitzungen eine Stunde am Tag, ansonsten setzt sich das Seminar zum großen Teil aus Klein- und Großgruppensitzungen zusammen. Da die Organisationsformen nur in ihrer grundsätzlichen Tendenz gleichbleiben und ansonsten entsprechend dem Entwicklungsstand der Gruppe geändert werden können, lassen sich auch aus einer Programmübersicht keine absolut zuverlässigen klassifizierbaren Daten den thematischen, Beziehungen erfassenden Schwerpunkten zuordnen. Im Übrigen reduzieren sich die Theoriesitzungen vielfach auf ein bis zwei Veranstaltungen. Häufig wird erst gegen Ende des Laboratoriums den Teilnehmern eine Zusammenfassung über Ziele, Methoden und Orientierungsrahmen gruppendynamischer Verfahren überreicht.

Die vierte Ebene spricht die *Aktionsformen* an. Vergleichbar sind sie in der Tabelle von Bennis mit den Klassifikationen in der Kategorie Gruppenentwicklung. Denn die dort gemachten Aussagen beziehen sich auf das Trainerverhalten. Als *Wenn-dann-Beziehung* der Subphase 1, als Beziehung zwischen der Methode, die die Aktionsformen meint, und dem Inhalt ergibt sich dann folgende Hypothese: *Wenn der Trainer sich weigert, die Situation zu strukturieren, Fairneß und Teilnehmerregeln aufzustellen, mündet dieses Vorgehen auf der Inhaltsebene in eine Diskussion über interpersonale Probleme außerhalb der Gruppe. Das zeigt sich in der Gruppenaktivität als selbstorientiertem Verhalten.* Diese Korrelation läßt sich auf alle Subphasen des Bennis'schen Phasenmodells übertragen. Damit ist nichts anderes gesagt, als daß ein direkter Zusammenhang zwischen Aktionsform und Inhalt besteht, indem das Verhalten des Trainers den Inhalt des Gruppengeschehens prägt.

Weiter zählen zur Ebene der Aktionsformen die im Seminar eingesetzten Übungen. Unter beiden Gesichtspunkten, nämlich dem des Trainerverhaltens und dem der eingesetzten Übungen, wäre es jetzt denkbar, alle diesbezüglichen Techniken den jeweiligen Inhalten zuzuordnen. Da nun aber diese Techniken bei allen Trainings variieren,

scheint es vielmehr sinnvoller, das konstante Interventionsrepertoire zu analysieren.

Denn im Sinne unseres Ansatzes geht es nicht nur um Interventionstechniken, die sich in zufälligen, nach dem Sender-Empfänger-Prinzip vorgehenden Beziehungsklärungen erschöpfen. Wir intendieren vielmehr ein Trainerverhalten, das nach einer angemessenen Anlaufzeit zum *Auftauen* der Teilnehmer in Orientierung an der Emanzipationsnorm den Demokratiebegriff inhaltlich zu füllen weiß. Gemeint sind damit wertende Stellungnahmen und die Auswahl solcher Übungen, die Vorurteile, Einstellungen und Normen auf den Hintergrund eines kritischen Bildungsbegriffs hinterfragen. Im szenischen Verstehen gilt es außerdem, die in Übertragungen und Gegenübertragungen manifesten neurotischen Symptome nicht in Schuld Kategorien zu messen, sondern als Ergebnisse fehlgeleiteter Überichbildung anzusehen. Damit entfällt allerdings die Ausschließlichkeit des methodischen Prinzips, das allein im *Hier und Jetzt* gründet. Und auch die den Aktionsformen entsprechende inhaltliche Seite hat stets als sie prägende Perspektive nicht Verunsicherung, sondern Handlungsalternativen im Blick.

Während die Bennischen Kategorien das Abstraktionsergebnis vieler Einzelerfahrungen bilden und daher nicht mehr konkret nachvollziehbar sind, wollen wir, um zu zeigen, wie Trainerinterventionen sich realiter auswirken, auf W. Gieres³⁵⁹ Bericht über den Verlauf eines gruppenspezifischen Seminars zurückgreifen, um so das Problem der *Aktionsformen* noch anderweitig zu verdeutlichen.

Abgesehen von der das GDL einleitenden strukturierten Sitzung *Mini-Lab*³⁶⁰ am ersten Tag registriert er am darauffolgenden zweiten Tag nach einer T-Gruppensitzung am Morgen die erste Traineraktivität als Kurzreferat des Cheftrainers, der zu bestimmten Mechanismen im Ablauf von Gruppenprozessen, zu Fragen des Identitätsaufbaus, des Einflusses und der Machtverteilung, des Gruppenzieles und der gegenseitigen Akzeptierung

Stellung bezieht. Weiter wird am dritten Tag morgens in einer spezifischen Übung ein großformatiges Bild von der Gruppensituation gemalt und nachmittags auf Vorschlag des Trainers der T-Gruppe, an der Giere teilnahm, der kontrollierte Dialog geprobt. Am fünften Tag bietet das Trainerteam im Plenum ein Entscheidungsspiel an, nämlich die Nasa-Übung, die von einer Mondlandung handelt, bei der sich die Teilnehmer nach mehrfacher Diskussion entscheiden müssen, welche Gegenstände sie mitnehmen wollen. Das Vormittagsplenum des sechsten Tages beschäftigt sich mit Intergruppen-Übungen, wobei Fähigkeiten des Zuhörens und Antwortens angesprochen werden. Hier geht es um einen karrierestrebenden 35-jährigen Mann, der ohne Rücksicht auf Verluste vorwärts strebt.

In der Plenumsitzung des Morgens am siebten Tag widmet man sich der Aufgabe, wesentliche Merkmale des gesamten Seminarverlaufs aufzuschreiben. Zu diesem Zweck kommen je zwei Personen aus den drei T-Gruppen zu einer neuen Gruppe zusammen. Nach einem freien achten Tag entwickelt sich in der T-Gruppe abends am neunten Tag

*auf direkten und indirekten Druck seitens der Trainer ein starkes Bemühen einzelner Gruppenmitglieder um Klarlegung der persönlichen Beziehungen zum andern, wobei die Grunderwartung bzw. die Hoffnung mitschwingt, daß diese Beziehung positiver Natur sein möge.*³⁶¹

Wenn die Trainer sich im Laufe dieses Prozesses ziemlich *sauer* zeigten, wie Giere meint, ist zu fragen, ob die dadurch induzierten Schuldgefühle nicht repräsentativ im Sinne des intendierten Konsensus wirken.

Am zehnten Tag folgt eine Übung zur Wahrnehmung. Zwei Gruppen beobachten die dritte, die eine Siedlung bauen soll, und zwar aus einer Bahnstation, 8 Arbeiterblocks, 3 Mittelstandswohnblocks, 5 Bungalows, 2 Kirchen, eine Volksschule, eine Berufsschule, drei Einkaufsläden, einem Schwimmbad, einer Fabrikanlage der chemischen Industrie. Die Nachmittagssitzung bestimmt

u.a. eine *selbstkritische* Intervention des Trainers, da ihn ein Mitglied kennt. Die Abend-TG gestaltet ein Gruppensoziogramm anhand eines Streichhölzerspiels, mit dem Zu- und Abneigung bekundet wird. Gegen Ende des Seminars am elften Tag referiert ein Trainer in der morgendlichen Plenumsitzung über Probleme des Vertrauens, der Autorität und des Verhaltens, um damit eine spezifische Übung einzuleiten. Jeder erhält zehn Zettel mit der Kennzeichnung *Vertrauen* und zehn mit der Klassifizierung *Einfluß*. Mit Hilfe dieser Merkmale sollen die einzelnen Teilnehmer eingestuft werden. Die Vertrauenskategorien überwiegen signifikant.

Leider nennt Giere nicht die Art der Kampfstech-
nik am Abend des elften Tages, wo sich die Trainer be-
mühen, um jeden Preis in die Gruppe hereinzukommen und
von der Gruppe akzeptiert zu werden. Den zwölften und
vorletzten Tag gestaltet morgens zunächst das Rollen-
spiel *Back-Home*.³⁶² Hier geht es um Aufteilung der An-
wesenden in fünf Diskussionsrunden, die möglichst je-
weils beruflich homogen sein sollen. Ein weiteres Rol-
lenspiel schließt sich an, wo Chef und Untergebener
gespielt werden.

Schließlich beendet der Cheftrainer das Seminar mit
einem Referat über die *back-home*-Situation, indem er
die Faktoren Sicherheit-Unsicherheit und die Frage der
Identität des Einzelnen in seiner Umwelt thematisiert.

Die letzte methodische Ebene spricht die *Urteils-
formen* an und meint damit die Führungsstile des Trai-
ners. Zumindest in der Anfangsphase sind sie geprägt
von der *laissez-faire*-Haltung des Trainers, wenn man
von den eingesetzten Übungen einmal absieht. Im Laufe
des Seminars scheinen sie dann in eine mehr formal-de-
mokratische Haltung einzumünden, da richtungweisende
interpretierende Hilfestellungen gegeben werden.

3. Frage 3 der Lenzenschen Matrix will herausfinden,
welche Inhalte und welche ihnen entsprechenden Me-
thoden den Erwerb von angestrebten Qualifikationen aus-

schließen. Um ermessen zu können, ob die gewünschten Veränderungen auch tatsächlich eintreten, seien zunächst Zielperspektiven von verschiedenen Autoren genannt. Benne, Bradford und Lippitt nennen fünf Zielperspektiven:

1. *gesteigerte Bewußtheit und Sensitivität für emotionale Reaktionen und Ausdrucksweisen bei sich selbst und anderen,*
2. *eine größere Fähigkeit, die Folgen seiner Handlungen durch Beobachtung eigener und fremder Gefühle wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen,*
3. *mit Hilfe der Trainer zur Klärung und Entwicklung persönlicher Wert- und Zielvorstellungen anzuregen, die mit einer demokratischen und wissenschaftlichen Sicht der Probleme sozialen und persönlichen Entscheidens und Handelns übereinstimmen,*
4. *die Ausbildung von Begriffen und theoretischen Einsichten, die als Instrumente zur Verknüpfung persönlicher Werte, Ziele und Absichten mit Handlungen dienen können, die mit den Erfordernissen der Situation übereinstimmen. Zu diesem Zweck sollen brauchbare Konzepte und Methodologien der Verhaltenswissenschaften herangezogen werden.*
5. *Schließlich wollen gruppendynamische Laboratorien ein effektives Verhalten gegenüber der Umwelt des Teilnehmers bewirken..(,).eine bessere Integration von Absichten und Handlungen zu fördern.* ³⁶³

Als Übergreifendes Richtziel für gruppendynamische Seminare nennt Däumling *die völlig normale Fähigkeit des Aufnehmens und Beantwortens von Kommunikationssignalen.* ³⁶⁴

Einen anderen Schwerpunkt wählen die Zielkategorien von Organisationslaboratorien:

Finden von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, Erleben und Reflektieren von Intergruppenkonflikten und Führungsrivalitäten, Entscheidungsprobleme in Gruppen, Planungs- und Problemlösungsstrategien, Umgang von Majoritäten mit Minoritäten und umgekehrt, Auswirkungen von Ideologien auf Institutionen etc. ³⁶⁵

Als anspruchsvolles Fernziel formulieren schließlich die Bonner Gruppendynamiker,

die gruppendynamische Sicht- und Reflexionsweise von der Kleinkinderziehung an zum integrierten Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens werden zu lassen. ³⁶⁶

7.2.2 Analyse der Wirkungen gruppendynamischer Laboratorien, verdeutlicht an der Dissertation Fenglers

Während der Verlauf des geschilderten *Seminars Gieres* auf ein Organisations-Laboratorium deutet, bezieht sich die im folgenden von uns kritisch zu analysierende Dissertation Fenglers auf Sensitivitätstrainings. Als Schüler Däumlings greift er auf dessen Zielkatalog zurück. Zu ihm zählen erstens der Reifungsprozeß durch Selbstkonfrontierung, zweitens die Verbesserung der Sozialwahrnehmung, drittens die Fundierung der Kooperation und viertens die Neubegründung von Autorität. Erreichbar sind diese Ziele allerdings nur unter den Bedingungen von

- Motivation zur Veränderung,
- Angst im Sinne von Desorientierung,
- Experimentierfreudigkeit im Denken und Handeln,
- Sicherheit von seiten der Umgebung,
- begrenzter Nichtakzeptierung durch andere Personen,
- Interaktion mit anderen.³⁶⁸

Nun mißt sich der Wert eines Zieles stets an dessen überprüfbarem Ergebnis. Um dieses beurteilen zu können, verwendet Fengler den Cattellschen 16 PF Persönlichkeitstest.³⁶⁹ Dessen Faktor E spricht die Dominanz-Skala an, die folgende *Items* enthält:

Faktor E: Dominanz

E - : Gefügigkeit

E + : Selbstbehauptung

Demütig, sanft

Fordernd, gewalttätig

Anpassungsbereit,
unterwürfig

Unabhängig, selbstbewußt

Bescheiden, intrapunitiv

Energisch, extrapunitiv

Gehorsam, konform

Abenteuerlich, unkonventionell

Ergeben, Mitläufer

Mutig, herrschend

Die signifikante Verbesserung des Faktors E führt Fengler darauf zurück, daß die Teilnehmer mit durchgehend überdurchschnittlichem Intelligenzquotient - überwiegend Psychologen, weiter aber auch Mediziner, medizinische Psychotherapeuten, Pädagogen und wenige Sozialarbeiter, Juristen, Soziologen und Volks- und Betriebswirte - nach dem GDL ihre Abhängigkeitsverhältnisse besser überprüfen, ihre Autoritätshaltung analysieren und eigene und fremde Bedürfnisse in Einklang bringen können.³⁷⁰ Allerdings heißt dieser Faktor E nicht zu Unrecht Dominanz, die in der Fähigkeit kulminiert, das eigene, im gruppendynamischen Prozeß geschulte Machtpotential zur Beherrschung von einzelnen oder Gruppen einzusetzen.

Recht interessant für unsere Fragestellung wird die signifikante Verbesserung beim Faktor L, der die Modifikation des Argwohns meint:

Faktor L: Argwohn

L - : Vertrauensseligkeit L + : Mißtrauen

Unbesorgt, vergnügt	Mißtrauisch, voller Zweifel
An anderen Menschen interessiert	Viel mit sich selbst beschäftigt
Gutes Teammitglied	Schlechtes Teammitglied
An Wettstreit uninteressiert	Starke Konkurrenzgefühle
Gutgläubig, vertrauend	Argwöhnisch, eifersüchtig
Naiv	Schwer zu täuschen

Das Mißtrauen nimmt deshalb zu, wie Fengler meint, weil gegen Ende des Laboratoriums bereits die Überlegungen zur beruflichen Wirklichkeit einsetzen. Die damit verbundenen Gedanken und Gefühle beruhen auf einer *präzisen Einschätzung der außerhalb des GDL herrschenden Bedingungen*.³⁷¹ Insgesamt wertet er das Mißtrauen als Ergebnis einer Einstellungsänderung im Sinne von vorsichtig abwartendem Verhalten.

Eine andere Interpretation scheint indessen nahe-

liegender. Betrachtet man nämlich die bei den Teilnehmern verwandten einzelnen *Items*, dann bewirken Methoden und Inhalte, daß sie sich jetzt nicht mehr, wie zu Beginn, bei einem Mittelwert zwischen Vertrauensseligkeit und Mißtrauen bewegen, sondern das Laboratorium mit mehr Zweifel verlassen. Sie waren viel mit sich selbst beschäftigt und schlechtere Teammitglieder geworden. Sie zeigten stärkere Konkurrenzgefühle und größeren Argwohn. Allerdings konnte man sie nun schwerer täuschen.

Einsichtiger wäre nach diesen Erkenntnissen aber eine Interpretation gewesen, die kritische Rückfragen an Ziele, Inhalte und Methoden derartig konzipierter Laboratorien gestellt hätte. Denn Lernziele, die eine Verbesserung der Kooperationsfähigkeit anstreben, werden durch die mittels Beziehungsproblemen erfaßten Inhalte und die ihnen zugeordneten methodischen Grundprinzipien nicht erfaßt. Es entfällt damit zumindestens das von Fengler im Rückgriff auf Däumling formulierte Lernziel, das die Verbesserung der Kooperationsfähigkeit anstrebt.

Um erlauben zu können, welche Aussagekraft der Faktor *geistige Haltung* und ihre wenigstens indirekt von Cattell und von Fengler gezielt positiv gewertete Kategorie *Gewitzttheit* zeigt, möchten wir sie wieder anhand des **Cattell'schen Schemas** verdeutlichen und folgende begleitende Fragen stellen: Wie verhält sich ein gewitzter Mensch in der Gruppe? Ist er ein gutes Teammitglied? Unter welchen Bedingungen ist er zur Kooperation bereit?

Faktor N: Geistige Haltung

N - : Naivität	N + : Gewitzttheit
Geradeheraus, natürlich	Schlau, scharfsinnig, sophisticated
Einfach, spontan	Kalkuliert Wirkungen und Erfolge vorher
Sozial unbeholfen	Sozial geschickt

Vage sentimentale Gedanken	Exakte nüchterne Gedanken
Kontaktsuchend	Kalt, verschlossen
Wenig Selbsteinsicht	Deutliche Selbsteinsicht
Ungeschliffen, plump	Im sozialen Umgang kultiviert
Einfach, einfältig	Analytisch, gerissen

Obgleich Fengler vorab seine allgemeinen Lernziele angibt, indem er sich auf Däumling bezieht, nennt er bei dem mehr die kognitive Komponente ansprechenden Faktor *geistige Haltung* nochmals alle Lernziele, die er nun aber aus Benne, Bradford und Lippitt entnimmt.³⁷² Das Ergebnis der Verbesserung von gewitztem Verhalten kann dann nur, da ja auch Werte und Strategien angesprochen sind, eine Person vor Augen haben, die alle glorifizierten Eigenschaften eines ausschließlich an Leistung orientierten Menschen zeigt. Die sozialen und gefühlsmäßigen Auswirkungen interessieren nur insofern, als sie dem eigenen beruflichen und persönlichen Vorwärtskommen dienlich sind. Ausgewiesen wird der genannte Faktor also eindeutig durch ein technologisches Erkenntnisinteresse. Denn ein schlaues, scharfsinniges Individuum, das Wirkungen und Erfolg vorher genau kalkuliert, das sozial geschickt ist, aber kalt und verschlossen, das, geprägt von exakten und nüchternen Gedanken und aufgrund deutlicher Selbsteinsicht sich analytisch und gerissen zeigt, bietet als elitär gesinnte Führerpersönlichkeit mit hohem Intelligenzquotient die Gewähr, zur Integration in zweckrational gestalteten gesellschaftlichen Subsystemen Parsons'scher Konvenienz optimal beizutragen. Das Postulat *Habeas Emotum* bleibt leerformelhaft und ohne Folgen.

Betrachten wir weiter die Erkenntnis, daß die Kontrolliertheit zunimmt, die Fengler im Zusammenhang mit dem Faktor *geistige Haltung* verstanden wissen will.

Faktor Q₃ : Selbstkontrolle

Q₃ - : NachlässigkeitQ₃ + : Kontrolliertheit

Dem Protokoll nicht verpflichtet	Sozial deutlich angepaßt
Wenig Rücksicht auf gesellschaftliche Gepflogenheiten	Kontrolle der eigenen Emotionen und des gesamten Verhaltens
Soziale Reputation wird vernachlässigt	Soziale Reputation wird als bedeutsam erachtet
Verminderte Selbstdisziplin	Erhöhte Selbstdisziplin
Unbeherrscht	An ethischen Werten orientiert
Mangel an Willenskraft und Stabilität	Diszipliniert zwanghaft

Auch diese *Items* fungieren auf dem Hintergrund eines technologisch begriffenen Anpassungsbegriffs. Eigens kritisch würdigen möchten wir nur die beiden *Items unbeherrscht* und den zuständigen Gegenpol *an ethischen Werten orientiert*. Zugrunde liegt ihnen nämlich die westlichen Gesellschaften Parsonsscher Idealvorstellung bedeutsame Tugend der Gelassenheit, von der Goffman meint, daß sie

*eine wichtige Technik der Imagepflege bedeutet, da man mit Gelassenheit seine Verwirrung kontrolliert und auch die Verwirrung, die man über die eigene Verwirrung haben könnte.*³⁷³

Unter der letzteren versteht man hingegen

*ein Zeichen von Schwäche, Inferiorität, niedrigem Status, moralischer Schuld, Niederlage und anderen wenig erstrebenswerten Attributen ... Das steife Lächeln, das nervöse hohle Lachen, die fahrigen Hände, der nach unten gerichtete Blick, der den Ausdruck der Augen verbergen soll, sind wohlbekannte Zeichen des Versuchs, Verlegenheit zu verbergen.*³⁷⁴

Diese Zitate verdeutlichen also, was beispielsweise bereits zu den ethischen Werten zählt: Gelassenheit. Wenn sie dem Menschen fehlt und er gar gefühlshaft bedingte Verwirrung zeigt, macht er sich moralisch schuldig.

Gehen wir weiter in unserer Fragestellung, ob durch die in gruppendynamischen Seminaren verwandten Inhalte und die ihnen zugeordneten Methoden die intendierten Qualifikationen tatsächlich erreicht werden oder nicht. Dabei möchten wir uns weiter auf Fengler beziehen. Betrachten wir aus der zitierten Untersuchung den Primärfaktor *Handlungsweise* mit seinem Ergebnis, daß die Unkonventionalität zunimmt. Wenden wir uns weiter dem Sekundärfaktor *Radikalismus* zu, dessen Resultat bei den Teilnehmern in gesteigerte experimentelle Haltung einmündet. Diese Ergebnisse wollen wir nun mit der oben diskutierten Zunahme des Mißtrauens sehen. Wenn Fengler jedoch dieses Phänomen mit der bevorstehenden Realität der *Back-Home*-Situation zu begründen sucht, jene sich in Unkonventionalität und experimentierender Haltung äußernde signifikante Veränderung aber allein dem *Hier-und-Jetzt*-Geschehen zuschreibt, so bleiben diese zwei unterschiedlichen Interpretationsebenen uneinsichtig. Vielmehr liegt die Annahme näher, daß die beiden letzten nachgewiesenen Innovationen in den Organisationen *back-home* nur in Konkordanz mit den Persönlichkeitsmerkmalen *Gewitztheit* und *Selbstbehauptung* eingesetzt werden.

Auf dem gleichen Hintergrund der letztgenannten Kategorien erklären sich die Veränderungen in Richtung auf mehr Nüchternheit und größere Unabhängigkeit in der Meinungsbildung.

3. Sekundärfaktor: Gefühlsbetontheit

TPO - : Gefühlsbetontheit TPO + : Nüchternheit

C + : Emotionale Labilität	Emotionale Stabilität
E + : Gefügigkeit	Selbstbehauptung
F + : Schwermut	Frohsinn
N + : Naivität	Gewitztheit
A - : Gefühlswärme	Gefühlskälte
I - : Zartgefühl	Nüchternheit
M - : Unkonventionalität	Korrektheit

4. Sekundärfaktor: Unabhängigkeit der Meinungsbildung

DEP - : Abhängigkeit DEP + : Unabhängigkeit

E + : Gefügigkeit	Selbstbehauptung
M + : Korrektheit	Unkonventionalität
Q ₁ + : Konservative Haltung	Experimentierende Haltung
Q ₂ + : Gruppenabhängigkeit	Eigenständigkeit
A - : Gefühlswärme	Gefühlskälte
G - : Gewissenhaftigkeit	Drückebergerei

Im Sinn der Lenzenschen Matrix ergibt sich als zusammenfassende, in einer *Wenn-dann-Beziehung* gefaßte Hypothese:

Wenn die Primärfaktoren 'Dominanz' und 'Argwohn' und wenn bei dem Primärfaktor 'geistige Haltung' die 'Gewitztheit' sowie beim Sekundärfaktor 'Gefühlsbetontheit' die 'Nüchternheit' zunehmen, dann erlauben die von uns geleisteten Inhalts- und Methodenanalysen selbst bei fortgeschrittener Unkonventionalität, bei experimentierender Haltung und Unabhängigkeit in der Meinungsbildung nur eine Schlußfolgerung, daß nämlich die gesetzten Lernziele nur im Sinne eines technologischen Erkenntnisinteresses erreichbar sind.

Um dies zu zeigen, haben wir uns ausführlich auf die Arbeit Fenglers bezogen und an ihr verdeutlicht, daß es maßgeblich auf die Interpretation des vorhandenen Datenmaterials ankommt. Bei ihm fungiert es nämlich in strukturell-funktionalen Denkkategorien Parsonsscher Prägung und bewegt sich stets im funktionalen Verständnis von nicht mehr nach Sinn und Verwertung hinterfragten Organisationszielen. Damit entfällt aber gleichzeitig die Bedingung der Möglichkeit einer an der Emanzipationsnorm ausgerichteten Selbstbestimmung³⁷⁵ der die Organisation tragenden Individuen.

Betrachtet man weiter die fünf Ziele Bennes, auf die sich Fengler bei der Wertung des Persönlichkeits-

merkmals *Gewitztheit* bezieht, betrachtet man schließlich die Däumlingschen Lernziele, die den experimentellen Untersuchungen Fenglers zugrunde gelegen haben und sieht sie im Zusammenhang mit den in Interaktionsdynamik gründenden Inhalten und den auf Lewins Feldtheorie basierendem Grundprinzip des *Hier und Jetzt*, bleibt nur die Schlußfolgerung, daß die intendierten Qualifikationen rein zweckrational, ahistorisch und emanzipationshemmend wirken. Denn sie stützen sich auf einen Demokratiebegriff, der formal und nicht substantiell bestimmt ist und dessen ihm zugrundeliegender Wert von Konsensus als Vorbedingung und nicht als Ziel demokratischer Methoden fungiert.³⁷⁶ Ihr prinzipiell technologisches Erkenntnisinteresse entlarvt alle Veränderungsbestrebungen, da sie gemäß dem vorausgesetzten Lernziel Bennes vier Innovationen anstreben, die den Normen einer hochindustriellen Gesellschaft entsprechen.³⁷⁷ Dabei erlaubt allerdings ihr Geltungsanspruch nicht die Frage nach Legitimation und Auswirkungen von Herrschaftsmechanismen.

Im gleichen Argumentationsrahmen verbietet die Ausschließlichkeit des *Hier und Jetzt* eine angemessene Interpretation von lebensgeschichtlich und gattungsgeschichtlich vermitteltem Leidensdruck. Noch gefährlicher ist es indessen, wenn, wie allgemein verbreitet, gesellschaftliche Probleme in die privat konkrete Ebene transformiert werden.³⁷⁸ Dennoch konzedieren die Bonner Gruppendynamiker Däumling, Nellesen und Svensson, daß die kritischen Anmerkungen zu Zielen, Inhalten und Methoden berechtigt seien. Denn

*die Frage nach politischer und emanzipatorischer Relevanz gruppendynamischer Tätigkeit ist damit unabweisbar.*³⁷⁹

Außerdem arbeitet nach Auffassung der genannten Autoren die Gruppendynamik mit Begriffen, die sie

*nach unzureichender Prüfung aus Allgemeiner Psychologie, Persönlichkeitspsychologie, Sozialpsychologie, Tiefenpsychologie und Instituts-Soziologie*³⁸⁰

übernommen hat. Von daher prägten ihren Begriffsapparat *verhohlene und unverhohlene, ideologische Hintergründe*.³⁸¹ Die aus dieser Erkenntnis geschlußfolgerte Forderung befriedigt allerdings nicht. Wenn entsprechende Antworten auf Ideologien nämlich für jede Technik unterschiedlich ausfallen sollen, folgt daraus zunächst

- eine Zersplitterung der Methoden als Arrangement von Techniken.
- Damit wird aber zugleich eine übergreifende, auch Inhalte und Ziele umfassende sozialhistorische Sichtweise ausgeschlossen.
- Grundlage dieser Argumentationsweise ist der von uns kritisierte Ideologiebegriff Karl Mannheims³⁸², der von qualitativ gleichwertigen Ideologien ausgeht.
- Bei den Ausführungen der Autorengruppe fehlen richtungsweisende Ansätze für eine ideologiekritische Sichtweise von Techniken.

Mit unseren Überlegungen wären wir jetzt am Ende, wollten wir weiter dem strategischen Vorgehen von Lenzen folgen, da

Inhaltseinheiten, die mit der sich in Qe1, Qe2 ... Qen manifestierenden Norm nicht vereinbar sind, dem weiteren Forschungsprozeß entzogen werden.

Obgleich Horn konstatiert, daß gruppenspezifische Methoden speziell für Angehörige von Heilberufen aller Art deren Selbst- und Fremdwahrnehmung verbessern und allgemein sogar unter idealen Bedingungen sich wiederholende, teilweise auf allzu großer Empfindlichkeit beruhende Verhaltensweisen in den zwischenmenschlichen Beziehungen erkennen und willentlich abbauen könnten,³⁸⁴ ist es methodologisch unmöglich, die diesen Qualifikationen zugehörigen Inhalte und Methoden auf der rechten Hälfte der Matrix in ihren Elementen 8, 10, 12, 14, 16, 25, 28 weiter zu verfolgen. Denn was Giere zum Stundenplan für ein Laboratorium anmerkt, gilt in

gleicher Weise für konfliktstrategische, an Gerechtigkeit, Mündigkeit und Frieden orientierte Curricula. Da nämlich beispielsweise die festgelegten Zeiten eines ansonsten unstrukturierten gruppendynamischen Seminars normativ und sanktionsbehaftet im Hinblick auf einen vorausgesetzten Konsensus wirken, kann *ein politisch-emanzipatorisch konzipiertes gruppendynamisches Seminar keinen festen, vorab feststehenden Stundenplan enthalten.*³⁸⁵

Die von Horn vorgebrachte Kritik kann man allerdings kaum empirisch objektivieren, da bei einem Teilnehmerbeitrag von DM 1000,-- für 10-14 Tage die Wahrscheinlichkeit subjektiven Erfolgsbewußtseins zunimmt wie vergleichsweise beim Erwerb eines verhältnismäßig teuren Gegenstandes und da auch die Trainer interessenbefangen sind.³⁸⁶ Somit ist nicht mehr nachvollziehbar, welche Ziele, Inhalte und Methoden zu welchen Wirkungen geführt haben. Hinzu kommen nämlich noch die Phänomene der sich selbst erfüllenden Prophetie. Aus diesen Gründen wollen wir auch die noch folgenden Fragen der Matrix Lenzens nicht weiterverfolgen. Denn wie schon bei der konkreten Realisation der *methodischen Leitfrage* von Blankertz anhand des Unterrichtsbeispiels *Tuberkulose* gezeigt wurde, besteht das Problem in einem Fehler, dem nach Holzkamp auch die experimentelle Psychologie verfällt. Während Schulz und Heimann nämlich, wie zu zeigen war, die anthropogenen Bedingungsfaktoren auf das konkrete Individuum beziehen, wechselt Blankertz unter der vorgeblich gleichen Absicht die Ebene, indem er mit der Frage *Wie schütze ich mich vor Infektion?* den abstrakten generalisierten Anderen meint. Vergleichbar problematisch ist es, wenn sich die beispielsweise für Tests herangezogenen Messungen auf generalisierte Eigenschaften der Persönlichkeit stützen, obgleich ungeklärt bleibt, ob auch die Bedingungen der verallgemeinerten Ergebnisse gleich geblieben sind.

7.2.3 Emanzipatorisch orientierte Alternativen, wie sie in Kosses *Sozialtraining* entwickelt sind

Wie spezifische, der Emanzipationsnorm verpflichtete, praktische gruppensdynamische Verfahren aussehen können, indem sie von der lebensgeschichtlich konkreten Lage ausgehen, dabei aber die institutionellen Bedingungen und die der Arbeitssituation einbeziehen, soll später an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Während die rechte Seite der Lenzenschen Matrix, also ab Frage 8, wegen der aufgezeigten methodologischen Schwierigkeiten nur schwer für herkömmliche gruppensdynamische Seminare verwendbar ist, wäre es für die linke Seite der Matrix im Rückgriff auf Horn, Giere, Rosenwald, Abrams^{38/} durchaus denkbar, ausdrücklich der Emanzipationsnorm verpflichtete Lernziele mit ihren angemessenen Inhalten und Methoden zu konzipieren. Doch diese müßten sich, um des Vorwurfs unterlassener Erkenntniskritik, Ideologiekritik und Selbstreflexion enthoben zu sein, an den angeführten, dreigefächerten, empirisch kontrollierten Kosseschen Zielperspektiven orientieren. Denn das zu ihrer Operationalisierung von ihm ins Leben gerufene *Sozialtraining* war begleitet von kontrollierender Forschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität vom Sommersemester 1969 bis zum Wintersemester 1971/72. Die Sitzungen im Plenum fanden wöchentlich statt und dauerten je zwei Stunden. Außerdem trafen sich in verschiedenen Kleingruppen einmal oder mehrmals 6 - 10 Studenten, ohne jedoch das Ende der Zusammenkünfte vorher festzulegen. Getragen war die mit dieser Praxis vermittelte Theorie des Sozialtrainings von Komponenten, die man in Analogie zu Lemperts Ideologiekritik, Erkenntniskritik und Selbstreflexion sehen kann.

Das so begriffene Sozialtraining bildet das

*Resümee aus praktischer Arbeit, empirischer Analyse und theoretischer Reflexion im Bemühen um emanzipatorische Pädagogenausbildung.*³⁸⁸

Bedeutsam für unsere Fragestellung wird das Sozialtraining, da es

*die gruppensdynamisch-psychotherapeutischen Methoden aus der Belieblichkeit eines technokratischen Instrumentariums wie einer individualistisch-privatistischen Subjektivität heraus in den gesellschaftlich-politischen Zusammenhang ... integrieren.*³⁸⁹

möchte. Das so gefaßte kritische Methodenverständnis bedingt nun eine Zielsetzung unter gruppensdynamischen, psychotherapeutischen und politischen Aspekten, d.h. also erstensfür die gruppensdynamische Komponente

- a) Gewinnung eines realistischen Bewußtseins von der grundsätzlichen Konfliktsituation der menschlichen Existenz;
- b) Reifung und Vertiefung der Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis;
- c) Bewußtmachung, Kontrolle und Steuerung der Eigenwirkung und -ausstrahlung auf den Sozialpartner;
- d) Verbesserung und Differenzierung der Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Beurteilungsfähigkeit hinsichtlich des Sozialpartners;
- e) Weckung kooperativer Haltung und Begründung aktiver Kooperation.³⁹⁰

Für die psychotherapeutischen Elemente bedeutet dieser erweiterte Zielkomplex zweitens

- a) Stärkung und Stabilisierung der Ichstruktur;
- b) Reduzierung bzw. Abbau des blockierenden, unechten Leidensdruckes;
- c) Auffangen von psychisch bedrohlichen Streßwirkungen gruppensdynamischer Trainingssituationen.³⁹¹

Die politische Perspektive schließlich erfaßt drittens

- a) Öffnung der politischen Privatsphäre und Initiierung solidarisch-kollektiven Handelns;
- b) Durchbrechen und Durchlässigmachen der gruppalen Inselstruktur auf die außerhalb liegende Öffentlichkeit hin;
- c) Lernen, mit den Konflikten der menschlich-gesellschaftlichen Existenz zu leben und zu handeln;

d) *Sachliche Orientierung über grundlegende gesellschaftlich-politische Zusammenhänge.*

Eine Zielsetzung mit diesem auf drei Dimensionen bezogenen Anspruch ist umso mehr geboten, wenn man sich die bedenklichen Folgen vergegenwärtigt, die die Analyse gruppendynamischer Praxis anhand von Fenglers Dissertation dokumentiert. Denn ein Training bewirkt

durch die Kürze seiner Dauer und durch die Konzentration psychischer Streßsituationen einerseits eine extreme, unnatürliche, im Vergleich zum Alltagsleben geradezu pervertierte seelische Belastung ...

und verkürzt

andererseits durch die befristete Zeitspanne initiierte psycho-soziale Prozesse an beliebigen Stellen -je nachdem, wo das einzelne Individuum in diesen Prozessen steht.³⁹³

Gehen wir nun wieder zurück zu Lenzens Matrix. Grundsätzlich begänne mit der Behandlung der Fragen 6, 7, 9, 11, 13 usw. ein neuer Forschungsprozeß, der allerdings bisher, abgesehen von nur wenigen Ausnahmen³⁹⁴, lediglich zu den wünschbaren Alternativen gruppendynamischer Praxis zählt.

Die hier angestoßene Diskussion verweist uns indes wiederum auf grundsätzliche curriculare Fragen, die wir im Anschluß an die Zusammenfassung erneut mit Blick auf die gruppendynamische *Didaktik* ansprechen wollen.

7.3 Zusammenfassung

Es war unsere Absicht zu zeigen, daß Inhalt und Methode allgemein, aber ganz besonders beim gruppendynamischen Ansatz in einem engen Implikationszusammenhang stehen. Zu diesem Zweck haben wir die Blankertzsche *methodische Leitfrage* anhand seines Unterrichtsbeispiels

Tuberkulose kritisch hinterfragt mit dem Ergebnis, daß das von Schulz und Heimann mit den anthropogenen Bedingungen erfaßte konkrete Individuum bei den Überlegungen von Blankertz ein generalisiertes, abstraktes wird. Wie Holzkamp für psychologische Fragestellungen anhand von Begriffen wie *Intelligenz*, *Begabung* und anderen Persönlichkeitsvariablen zu zeigen suchte, wird das Individuum aber dann zu einem abstrakten, isolierten Gedankending. Eine derartige Sichtweise verliert jedoch den lebens- und gattungsgeschichtlichen Bezug zum Einzelnen.

Zur angemessenen Würdigung von Methoden als Arrangement von Techniken referierten wir die fünf methodischen Ebenen von Schulz und Heimann. Eine bei ihnen nachgewiesene und von vielen Lerntheoretikern und Praktikern übernommene, auf Qualifikationen bezogene Trennung nach kognitiv-aktiven, pragmatisch-dynamischen und affektiv-pathischen Dimensionen ist sachlich nicht vertretbar. Im gruppendynamischen Feld zeigen sich diesbezügliche Auswirkungen noch in Postulaten wie *Habeas Emotum* sowie der Ausschließlichkeit der rein gefühlsmäßigen Ebene.

Anknüpfend an diese Überlegungen, suchten wir Lenzens Matrix für gruppendynamische Fragestellungen zu verwerten, indem wir dessen von Robinsohn ausgehende Voraussetzungen verdeutlichten und kritisierten. Frage 1 nach den Inhalten gruppendynamischer Veranstaltungen wurde anhand des Bennischen Phasenmodells expliziert. In diesem Schema manifestieren sich die die Inhalte ausmachenden Beziehungsklärungen und -probleme aufgrund der unterschiedlichen Themen und Gruppenaktivitäten in verschiedenen Phasen.

Mit Frage 2 untersuchten wir bei der Identifikation der zugehörigen Methoden den auf Dewey zurückführbaren Lernbegriff, den wir oben bereits mit seinen Denkstufen dargelegt haben. Dabei befragten wir die fünf methodischen Ebenen im Hinblick auf ihre Relevanz für gruppendynamische Techniken. Um die Aktionsformen be-

zöglich der verwandten Interventionen und Übungen praxisnah zu verdeutlichen, bezogen wir uns auf Gieres Verlaufsbeschreibung eines Organisationslaboratoriums.

Im Bezugsrahmen der curricularen Diskussion und auf dem Hintergrund der vorangegangenen Emanzipationsdiskussion sprach der Fragenkomplex 3 einen entscheidenden Abschnitt an. Denn in der beispielhaft gedachten Auseinandersetzung mit einer empirischen Arbeit Fenglers zur Verhaltensmodifikation im gruppendynamischen Laboratorium wurde deutlich, daß die vorgegebenen Ziele Däumlings und Bennes sowie die erzielten Ergebnisse ein technologisches Erkenntnisinteresse bezeugen, das auf einem formalen Demokratiebegriff aufbaut, der Konsensus voraussetzt. Zwar ließen sich Lernziele, Inhalte, Methoden und Wirkungen unter bestimmten Aspekten, wie etwa die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in der Matrix weiter verfolgen. Dies verhindern jedoch methodologische Schwierigkeiten, die beispielsweise in der von den Ergebnissen untrennbaren Erwartungshaltung von Teilnehmern und Trainern bestehen. Den Fragen 4 - 30 der Matrix könnte man sich nur dann weiter zuwenden, wenn man an die emanzipatorisch orientierten Alternativen denkt, wie sie in Kosses *Sozialtraining* entwickelt werden. Allerdings befindet sich das Modell Lenzens noch im Anfangsstadium, da mit ihm bisher noch nicht empirisch gearbeitet wurde. Wie wir gesehen haben, besteht auch hier das Problem der unvermittelten Ebenen des Individuums als abstraktem Gedankending mit dem Einzelnen als konkret lebensgeschichtlich und gattungsgeschichtlich determiniertem.

7.4 Offene Curricula

Unser Bemühen zielt also auf ein Modell, bei dem die konkrete und die abstrakte Ebene definitionsklar von-

einander getrennt sind. Dazu eignen sich offene, mehr auf den Prozeß gerichtete Curricula. Um ihr Anliegen zu verdeutlichen, greifen wir nochmals auf den Erfahrungsbegriff zurück. War er bei Hegel noch im Bewußtsein vermittelt und entsprach er bei ihm dem dialektischen Vorgehen, so klassifizierte Dewey derartige Erfahrung als spekulativ und ließ sie selbst nur als *beobachtbare Geschehnisse* gelten.³⁹⁵

Interessant ist auf diesem Hintergrund nun die Curriculumdiskussion. Wenn nämlich Lenzen sein Modell einbettet in emanzipatorisch orientierte Wissenschaft, wenn er es weiter ausrichtet an der *Lebenspraxis unterrichteter und zu unterrichtender Individuen*³⁹⁶, wenn er schließlich die Analyse der didaktischen Situation der Gegenwart fordert und dabei aber lediglich die fachdidaktische Literatur (Lehrpläne, Bildungspläne, Richtlinien) sowie Klassenbuchauswertungen und Lehrerbefragungen heranziehen will, dann wird allerdings fraglich, ob die postulierte Emanzipationsnorm bei der vorn geäußerten Skepsis gegenüber Expertenbefragungen³⁹⁷ nicht eine reine Leerformel bleibt. Denn der Bezug auf Habermas, dessen Gedankengut Blankertz und Lenzen in ihrem Ansatz aufnehmen, impliziert ja, wie wir zu zeigen suchten,³⁹⁸ daß emanzipatorische Kritik sich stets auch an emanzipatorischer Praxis auszuweisen hat und als Theorie die Bedingungen der Möglichkeit von Emanzipation benennen kann. Sollen diese Forderungen indessen nicht leerformelhaft und damit folgenlos bleiben und gilt jener vielfach benannte Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode auch hier, so ist es von erheblicher Bedeutung, wie Forschung und Praxis interagieren, d.h. weiter, ob und in welchem Umfang Erfahrungen der Praxis und der Wissenschaft in Einklang gebracht werden.

Zumindest die psychologische Ebene der durch Curriculumreform direkt Betroffenen bleibt unberücksichtigt. Für eine Mehrzahl der am Lern- und Lehrprozeß Tätigen gilt nämlich, daß sie nach Abschluß des

durch relative Freiheit und - wenigstens im günstigen Fall - durch Aufklärungsprozesse gekennzeichneten Studiums in eine hierarchisierte und bürokratisierte Organisationswirklichkeit eintreten, wo, wie wir anhand der Parsons'schen zweckrational organisierten Subsysteme zu zeigen suchten, das entpolitisierte, allein den Organisationszielen verhaftete Individuum allem Neuen mit panischer Angst entgegensieht und sich willig in das objektiv Vorgegebene einfügt.³⁹⁹ Schließlich prägt den Einzelnen seine vom jeweiligen Sozialisationshintergrund bestimmte Zeitperspektive, d.h. seine Erwartungen, Hoffnungen, Befürchtungen, die sein Zukunfts-erleben bestimmen.⁴⁰⁰ Auf diesem Hintergrund wirken auch Lehrerbefragungen als Verunsicherung schaffende Bedrohung, als künstliche Aufteilung von Wissenden und Unwissenden, von Theorie und Praxis. Der Befragte bzw. Experte ist nicht mehr Subjekt mit einer konkret lebensgeschichtlich bestimmten Weltlinie, sondern abstraktes Forschungsobjekt, dessen Kompetenz sich zunächst erst einmal noch erweisen muß. Damit eröffnet sich das gleiche Problem wie bei der *methodischen Leitfrage*. Deren Vertreter werden nun argumentieren, eine derartige Problemsicht entspreche dem allenthalben vorfindbaren Mißtrauen gegen vorgängige Theorie. Wenn man sich nämlich auf den auch unsere Arbeit stützenden Ideologiebegriff berufen wolle, müsse man auch von potentiell ideologisch falschem Bewußtsein ausgehen. Daraus folge wenigstens die Möglichkeit, daß sich das Individuum seiner wahrhaft eigenen Interessen und Bedürfnisse sowie der entfremdenden Herrschaftsmechanismen nicht bewußt sei.

• Diese Analyse mag zweifellos in vielen Fällen zutreffen, trotzdem bleibt bei den bisher vorgestellten Modellen das Problem ungelöst, wie die Emanzipationsnorm im Hinblick auf die entscheidende Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Forscher und Erforschten realisierbar ist. Eine Trennung der Zielperspektiven nach kognitiv-aktivem pragmatisch-dyna-

mischem und affektiv-pathischem Verhalten verleitet sicherlich zu der Annahme, daß die Forschung der ersten Ebene verpflichtet ist und dem Lehrer nur instrumentelle Funktionen zugesteht, wenngleich sie, das aber wieder rein kognitiv, gleichfalls die zweite und dritte Ebene reflexiv miteinbezieht. Das damit verbundene hierarchische Denken wird auch nicht im Nachhinein legitimiert, wenn man die eigenen Forschungshypothesen der empirischen Überprüfung unterwirft. Hiermit wollen wir allerdings nicht grundsätzlich die Notwendigkeit empirischer Forschung bezweifeln.^{401 402}

Zumindest für den gruppendynamischen Bereich scheinen uns aber die bisher vorgelegten Ansätze zu *geschlossen*, als daß sie den kreativen Prozeß der unmittelbar in der Praxis Agierenden konstruktiv erfassen könnten. Inwieweit allerdings dieses Vorhaben die ebenfalls unter dem Anspruch von Ideologiekritik, Erkenntniskritik und Selbstreflexion stehenden offenen Curricula realisieren können, mögen die folgenden Überlegungen verdeutlichen.

Wenngleich die Wende in der Curriculumsdiskussion in ihren Anfängen zunächst an das Deweysche rein pragmatische *Learning by Doing* erinnert, so bietet der durch Brügelmann in Deutschland bekanntgewordene experimentell-pragmatische Ansatz englischer Provenienz⁴⁰³ trotz der eingangs in Kritik an Dewey angeklungenen Bedenken wertvolle Gesichtspunkte für den gruppendynamischen Problemkreis.

Denn einmal zeichnet sich die Fragestellung offener Curricula durch ihre relativ einfache und verständliche Diktion aus und zum anderen durch ihre Praxisnähe. Damit verbessert sich aber gleichzeitig die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit der Praxis. Es steigt die Chance, daß in der Praxis erprobte Inhalte und Methoden der Forschung zurückgemeldet werden, da eine nicht nur verbal bekundete emanzipatorische Teilhabe aller Angesprochenen gewährleistet ist.

So kennzeichnet offene Curricula drei Fragenkomplexe:⁴⁰⁴

- In welchem Verhältnis stehen Inhalt und Methode?
Wirken Lehrverfahren sach- und Methoden stoffneutral?
Welche auf diesen Implikationszusammenhang zielenden Kombinationen führen zu welchen Ergebnissen?
- Welchen Stellenwert für den Aufbau von Inhalten und die Dynamik von Methoden nimmt der soziale Kontext ein, in dem sie sich entfalten? Wie wirken sich Schüler- und Lehrererwartungen, Hoffnungen und Motive aus? Wie äußern sich das soziale Klima, informelle Normen und Rollenkonflikte?
- Wo finden sich die Nahtstellen zwischen Schuladministration und Lernorganisation? Wie sind sie miteinander integriert, welche Formen entsprechen sich, welche Zusammensetzungen bewirken Spannungen, welche zeigen jeweils einen gegenteiligen Effekt und weshalb?

Vergleichen wir nun die in drei Kategorien gefaßten Fragen mit den Modellen von Schulz und Heimann und dem Strukturgitter von Blankertz, dessen Konkretisierung seine Ausführungen zum Fach Arbeitslehre leisten, so kann man mit Brügelmann festhalten, daß *eigentlich neu alle Gesichtspunkte nicht sind*. Bisher haben allerdings

*die Komplexität der angesprochenen Faktoren und deren Wechselwirkungen ihren Niederschlag in einer Vielzahl folgenloser, da nicht weiter qualifizierter Pfeile innerhalb abstrakter Modelle*⁴⁰⁵

gefunden. Dieser Vorwurf indessen ist so pauschal nicht aufrecht zu erhalten, wie wir an anderer Stelle für die Kindergartenpraxis nachzuweisen suchten.⁴⁰⁶ Denn erst die Konkretisierung von Bedingungen und Entscheidungsfaktoren zeigt die Möglichkeiten und Grenzen einer derartigen Methodologie. Dennoch haben sich trotz positiver Lernerfahrungen gerade bei diesem Entwurf und seiner Verwirklichung für die vom Autor selbst konzipierte und initiierte Fortbildung von Kindergärtnerinnen und für die Moderatorentätigkeit in vier Modellkindergärten verschiedene Schwierigkeiten gezeigt:

- Die Erzieherinnen taten sich schwer, die sie selbst bei ihrer Arbeit beeinflussenden Bedingungsfaktoren bei der Lernzielfindung hinreichend zu berücksichtigen.
- Die Notwendigkeit, das erzieherische Handeln von Lernzielen leiten zu lassen, war nicht unmittelbar einsehbar.
- Man resignierte häufig vor den definitiven Problemen, die der eigentlichen Arbeit vorausgehen sollten.
- Man wandte ein, die Operationalisierung von Lernzielen obliege ohnehin den Erzieherinnen. Daher sei es unverständlich, warum man nicht so weiterarbeiten könne wie bisher. D.h. unter perspektivischer Vereinfachung: Freispiel, Feste, Feiern und der Jahresablauf bestimmen vorwiegend die Inhalte der Kindergartenarbeit.⁴⁰⁷

Hier geht es also um die die Praxis stark beschäftigende Frage, inwieweit der Einzelne maßgeblich und konstruktiv bei der Gestaltung des Curriculums mitwirken kann oder inwieweit er lediglich instrumentell Forschungsanweisungen ausführen darf, um anschließend bei Befragungen vorgeblich emanzipatorischer Absicht von Problemen und Verbesserungsvorschlägen berichten zu dürfen.

Daher verzichteten offene Curricula auf Lernziele, die überprüfbare Verhaltensweisen beschreiben. Bezogen auf die Spätphilosophie Wittgensteins begreifen sie Unterricht als Unterrichtsspiele, in denen Sprache und Handeln miteinander verknüpft sind, und zwar als *Einübung in eine Lebenswelt*⁴⁰⁸. Die an einem Unterrichtsgegenstand aufge-rollten Unterrichtsspiele, die als emanzipativ gedachter Prozeß permanenter Aufklärung über *die Lage der Dinge*⁴⁰⁹ fungieren, indem sie *die Fülle der Informationen durchdenken und durchsprechen auf das hin, was es mit ihnen auf sich hat, und dieses als das für weiteres Denken, Reden und Tun als maßgeblich annehmen*,⁴¹⁰ bestehen aus drei Komponenten:⁴¹¹

- den konstitutiven Faktoren (Unterrichtsinhalte / Handlungen),

- den konstitutiven Bedingungen (Leitprinzipien/ Dispositionen/ soziale und individuelle Voraussetzungen) und
- den weiteren Bedingungen (ökologische Faktoren).

Aus den konstitutiven Faktoren ergeben sich die Regeln des Unterrichtsspiels, die als *Abfolge von Inhalts- und Handlungseinheiten*⁴¹², jedoch erst im nachhinein durch den konkreten Vollzug festgelegt werden können. Diese Regeln bestimmen die Grenzen des Unterrichtsspiels, wenngleich sie dem durch spezifische Sozialisationsprozesse determinierten Handelnden nicht bewußt zu sein brauchen. Da sie außerdem erst *a posteriori* gewonnen werden, können die konkret-lebensgeschichtlichen Daten in das Unterrichtsspiel eingehen. Denn hier gilt in gleicher Weise das von uns mehrfach angesprochene Problem, daß nämlich die mit lernpsychologischen Begriffen umschriebenen Verhaltensweisen keine präzisen Angaben gestatten, welche Bedingungen zu welchen Verhaltensweisen führen. Daher binden uns diese Gedanken an die Psychoanalyse und an die kritische Theorie. Sie liefern nämlich das Instrumentarium für die Analyse symbolischer Interaktionsäußerungen,

*ob und wie das Ich Anforderungen der ersten Natur mit Anforderungen (Traditionen, Zwängen) der zweiten (gesellschaftlichen) Natur zu vermitteln, symbolisch zu bearbeiten und zur kommunikativen Verhandlung zu stellen gelernt hat.*⁴¹³

*Symbolik im Sinne Freuds meint dann die Gesamtheit der Symbole mit konstanter Bedeutung, die in verschiedenen Produktionen des Unbewußten gefunden werden.*⁴¹⁴ Bezogen sind die Symbole jedoch nur auf einen verhältnismäßig engen Bereich der Phänomene wie Körper, Eltern, Blutsverwandte, Geburt, Tod, Nacktheit und insbesondere Sexualität (Sexualorgane, Sexualakt).⁴¹⁵

Die Komponenten der zweiten Kategorie offener Curricula konstituieren sich aus den Leitprinzipien und den Dispositionen. Erstere schaffen den Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, in dem sie Aufgaben-

normen erstellen, wie beispielsweise ~~den~~ in Ideologiekritik, Erkenntniskritik und Selbstreflexion eingebetteten *unsere Arbeit leitenden Emanzipationsgedanken*. Leitprinzipien bestimmen die curriculare Reflexion *als eine Art von 'regulativen Prinzipien', die in den gesamten Unterrichtsprozeß eingehen*⁴¹⁶ und eine bestimmte Anzahl von Handlungen~~A17~~ zusammenfassen.

Oben haben wir die konstitutiven Faktoren, *als Abfolge von Inhalts- und Handlungseinheiten* der Psychoanalyse und kritischen Theorie zugeordnet. Was dieser Sachverhalt nun im Kontext mit Leitprinzipien und Dispositionen bedeutet, mag ein tiefenhermeneutisch begründetes Leitziel verdeutlichen.

Verstehen umfaßt die Fähigkeit, verschiedene Daten (sei es aus der Forschung, sei es aus der Einbildungskraft) zum Aufbau eines angemessenen und konsistenten Interpretationsschemas zu benutzen, eines Interpretationsschemas, das eine neue Erfahrung strukturiert und sie in Beziehung setzt zu des Individuums eigener Erfahrung und Situation. Sie ist also das Prinzip der Nutzung, der Verarbeitung von Wissen. Wegen dieses relationalen und individuellen Charakters scheint es nicht möglich zu sein, dieses Verstehen ohne Verzerrung in Verhaltens-Lernziele zu übersetzen.⁴¹⁸

Nun konstituieren aber erst eine bestimmte Anzahl spezifischer Handlungen eine bestimmte Disposition. Dabei gilt allerdings, daß umgekehrt aus Dispositionen keine Handlungssequenzen abgeleitet werden können. Die Dispositionen sind vielmehr interpretativ im Hinblick auf Handlungen auszulegen *im Rahmen der umgangssprachlichen (primordialen) Bedeutung von Dispositionsbegriffen*.⁴¹⁹

Schließlich gehen in die konstitutiven Bedingungen noch die individuellen und sozialen Voraussetzungen ein. Damit meint Moser die individuellen Lernvoraussetzungen, die Fähigkeiten des Einzelnen zu sozialen Arbeitsformen und Determinanten des Sozialisationsprozesses wie etwa jene, wie man mit den Regeln des Unterrichtsspiels umgeht. Während sich Schulz und Heimann bei den sozio-kulturellen und anthropogenen Be-

dingungsfaktoren auf das konkrete Individuum beziehen, und zwar im Gegensatz zum von Blankertz in der *methodischen Leitfrage* angesprochenen abstrakten Subjekt, haben offene Curricula den konkreten Einzelnen vor Augen, dem sie, anders als bei lernzielorientierten Ansätzen, mit Hilfe der Tiefenhermeneutik gerecht werden möchten. Vergleicht man den Trainer eines unter rein sozialpsychologischen Gesichtspunkten aufgebauten gruppendynamischen Laboratoriums mit dem in konstruktiver Dialektik von lebens- und gattungsgeschichtlichen Daten vorgehendem Akteur, so bestimmt jenen die von Lewin determinierte Statik des lediglich dreidimensionalen Denkens, das im methodischen Grundprinzip des *Hier und Jetzt* seinen Niederschlag findet. Dieser hingegen sucht das Szenarium interagierender Individuen im szenischen Verstehen eines raum- und zeitgebundenen Kontinuums zu begreifen, jedoch stets im Einklang mit den konstitutiven Bedingungen, auf die alle *a posteriori* bestimmten Regeln ausgerichtet sind.

Als letzte Komponente haben wir die weiteren Randbedingungen genannt. Obgleich sie nicht im engeren Sinne zu den Bedingungen des Unterrichtsspiels zählen, sind sie nicht minder wichtig. Denn zu diesen Bedingungs-faktoren gehören z.B. die Anzahl der Teilnehmer in einer Klasse, einem Seminar, Kurs usw., die räumlichen Bedingungen, die Ausstattung der Schule, Gesamthochschule, Gesamtschule, Gymnasium, Hauptschule, Schulverwaltung, Trägerschaft usw.

Zwar konzipieren offene Curricula nichts Neues, wenn man sie einmal rein formal betrachtet. Ihr Vorzug liegt aber für unseren Ansatz darin, daß menschliches Verhalten nicht nur in Richtung auf Anpassung und Orientierung an die zweckrational geprägten Normen und Werte verhaltensmodifikatorisch durch direkt folgende Verstärkungen angegangen wird. Offen bleibt, wo und in welchem Ausmaß Planung in Aktionsforschungskonzepten angesiedelt ist. Auf dieses Problem werden wir später noch eingehen, wenn wir unser Modell von hochschuldidaktischer berufsfeldbezogener Arbeit vorstellen.

7.5 Zusammenfassung

Wenngleich die in offenen Curricula angesprochenen konstitutiven Faktoren (Unterrichtsinhalte, Handlungen), die konstitutiven Bedingungen (Leitprinzipien, Dispositionen, die sozialen und individuellen Voraussetzungen) und die weiteren Bedingungen (ökologische Faktoren) neu alle nicht sind, trennen **jene doch prinzipielle** Unterschiede von geschlossenen Curricula. Denn sie verzichten auf Lernziele, die am intendierten Ergebnis überprüfbare Verhaltensweisen vorgeben. Ihre konstitutiven Faktoren verstehen sich als thematisch orientierte und emanzipatorisch konzipierte Unterrichtsspiele, in denen Sprache und Handeln eng miteinander verknüpft sind. Die Regeln des Unterrichtsspiels können allerdings erst im nachhinein im konkreten Vollzug bestimmt werden. Damit erlangen die lebensgeschichtlichen Daten aber in der konkreten Situation die ihnen jeweils angemessene Bedeutung und Beachtung.

Zu den konstitutiven Bedingungen bemerkten wir, daß sie als das Handeln leitende *regulative Prinzipien* fungieren und daß erst eine bestimmte Anzahl und Qualität spezifischer Handlungen vorher definierte Dispositionen konstituieren. Indessen darf man daraus nicht umgekehrt von Dispositionen auf Handlungssequenzen schließen, wie dies in geschlossenen Curricula bei operationalisierten Lernzielen gefordert wird.

Mit den gleichfalls in diese Kategorie gehörenden individuellen und sozialen Bedingungen meint Moser die Lernvoraussetzungen des Einzelnen, seine Fähigkeiten zu sozialen Arbeitsformen und die jeweiligen, sozialisationsbedingten Determinanten für das Verhalten im Unterrichtsspiel.

Abschließend nannten wir die nicht minder wichtigen ökologischen Bedingungen, die die Anzahl der Teilnehmer, die räumlichen Bedingungen und die Ausstattung der spezifischen Einrichtung ansprechen.

8 Begründungszusammenhang einer empirischen Befragung

8.1 Zur gegenwärtigen hochschuldidaktischen Situation

In den vorangegangenen Ausführungen wurde das Dilemma von Laboratoriumskonzepten deutlich, deren maßgebliches Spektrum von *mystischer Brüderlichkeit* bis hin zur *Flucht in die possessive Liebe*⁴²⁰ geprägt wird. Denn

*Anpassung und Kompensation als verstecktes oder offenes Programm gruppendynamischer Arbeit verstümmeln den emanzipatorischen Prozeß schon in der Versuchssituation der T-Gruppe selbst*⁴²¹.

Somit richtet sich der Blick auf Anwendungsfelder, in denen der *postadoleszente Reifungsprozeß*⁴²² getragen wird von einer abgewogenen Dialektik jener vorn postulierten Dreieit von sachbezogener, emotionaler und politischer Dimension.

Inwieweit das Lebensfeld Hochschule diesen Ansprüchen genügt, inwieweit sich der gegenwärtige Istzustand und ein wie auch immer gearteter Sollzustand aufeinander zubewegen, mögen Überlegungen auf dem Hintergrund eines Verständnisses von Hochschuldidaktik verdeutlichen, die sich begreift als *permanent und kritisches Auseinandersetzen mit Form, Inhalten und Zielen der Wissenschaftsdidaktik*⁴²³ sowie deren möglichen Problemstellungen. Dabei charakterisiert den Begriff *Hochschuldidaktik* eine ihn prägende enge Verknüpfung von Theorie und Praxis. Dieses Spezifikum liegt damit auf der gleichen Ebene, wie wir sie mit Kurt Lewins Verständnis von *Gruppendynamik* zu verdeutlichen suchten⁴²⁴. Auf jene Parallelen und inhaltlichen Auswirkungen für die Konzeption unseres Fragebogens werden wir später noch eingehen.

Manifest wird der auf Hochschuldidaktik bezogene Theorie-Praxis-Zusammenhang in der theoretischen Dimension als *Analyse von lehrendem und lernendem Verhalten*⁴²⁵ und in der praktischen als *Vollzug des wissenschaftlich lehrenden und lernenden Verhaltens*⁴²⁶.

Sich daraus ergebende Aufgaben sieht Metz-Göckel im Zusammentragen verschiedener Forschungsansätze einschließlich deren Ergebnissen sowie *in der Rückübersetzung der esoterischen abstrakten Wissenschaftssprache in die Umgangssprache und in den Erfahrungshorizont der Studierenden* ⁴²⁷.

Auf dem Hintergrund einer wie auch immer gearteten, jedoch umso mehr erforderlichen und geforderten Integration gruppendynamischer Erkenntnisse und Anwendungsmöglichkeiten mit hochschuldidaktischen Modellen und ihren Vollzügen postulieren Sader ⁴²⁸, aber auch Antons ⁴²⁹ und andere ⁴³⁰ gründliche hochschuldidaktische Kenntnisse, die Planungstechniken von Lehrveranstaltungen und sozial- und lernpsychologisches, insbesondere auf Gruppen bezogenes Grundwissen einschließen. Voraussetzung für eine sinnvoll reflektierte Lehrtätigkeit bleiben indes als entscheidende Ergänzung zum vorab Gesagten die eigenen Erfahrungen über eigenes Verhalten in Gruppen- und hierarchischen Strukturen. Da Einsichten aber nicht zwingend Verhaltensänderungen folgen lassen, tritt als maßgebliche Komponente die Einübung von ganz konkreten Techniken im Gruppen- und Teambereich hinzu.

Denn das Bemühen um ein neues modifiziertes und reflektiertes Verständnis von Hochschuldidaktik ist ja nur zu begreifen, wenn man deutsche Gelehrten-tradition und das Humboldt'sche Bildungsideal im Auge hat ⁴³¹. In diesem Sinne waren Hochschullehrer vergötterte Repräsentanten zweckfreier Bildung und fast absoluter Freiheit durch befreiende Auseinandersetzung mit Wissenschaft, die sie selbst bis zu den Höhen absoluten Geistes emportrug und ihnen den Ruhm von entrückten *Magiern* ⁴³² einbrachte.

Ihre insbesondere in der APD ⁴³³-Zeit ausgelöste fundamentale Verunsicherung war bedingt durch radikales Infragestellen eines Wissenschaftsverständnisses, das von studentischer Seite kompromißlos auf verschleiende Verwertungsinteressen ⁴³⁴ hin befragt wurde, und zwar auf dem Hintergrund eines unauflöslichen Zusammenhanges

und Wechselspiels von Wissenschaft und Politik ⁴³⁵
 Ihre Zielvorstellungen beinhalteten eine mehr oder
 minder reale Utopie einer repressionsfreien Gesell-
 schaft mit einem Emanzipationsanliegen, das benennen
 kann *wer sich gegen welche Interessen emanzipieren
 soll und zusammen mit wem bestehende irrationale
 Zustände überwinden will* ⁴³⁶.

Die auf Aufklärung, Innovation und/oder gar Revo-
 lution bedachte Dimension ist also gesellschafts-
 politisch motiviert. Auf ihre jeweilige Standort-
 gebundenheit können wir hier nicht im einzelnen ein-
 gehen. Sie wäre im Sinne unserer Arbeit den Maximen
 von Ideologiekritik, Erkenntniskritik und Selbst-
 reflexion zu unterwerfen.

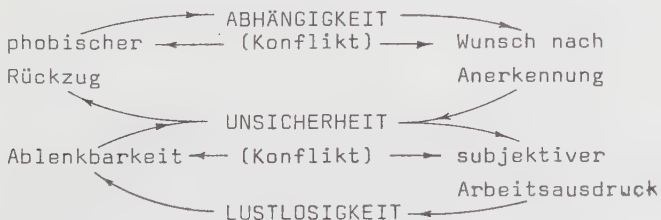
Wichtig für eine adäquate Analyse der hochschul-
 didaktischen Situation werden jedoch noch weitere,
 das Sozialisationsfeld Hochschule prägende Faktoren.
 Sie sind auf der psychischen Ebene gekennzeichnet mit
 Angst, Unsicherheit und Abhängigkeitsgefühlen.
 Verstärkt traten diese Erscheinungsformen in der ehe-
 maligen Ordinarien-Universität auf. Eine allzu lange
 und intensive Abhängigkeit kann nämlich zu *einem
 Ausufern egozentrischer Impulse führen, die dem in-
 fantilen Niveau entsprechen, auf das man die Betref-
 fenden vorher hinabgedrückt hatte* ⁴³⁷.

Derartige Erfahrungen wirken als *Macht- und korres-
 pondierende Abhängigkeitsverhältnisse* ⁴³⁸ gar im spä-
 teren Berufsfeld weiter, und zwar im Kontext mit der
 jeweiligen Lebensgeschichte und ihren Ängsten, Ver-
 sagungen und Leerstellen. Zu Recht sucht Richter da-
 her die in der deutschen Gelehrtentradition begrün-
 deten Gefahren in einer allzu großen Wissenschafts-
 gläubigkeit. Wissenschaft ⁴³⁹ und Wissenschaftlich-
 keit fungieren als eine Art *Ersatz-Über-Ich*:

*Ohne es recht zu merken, verlieren sich heute viele
 in einem regressiven Glauben an die Omnipotenz von
 Wissenschaft, der sich in den psychologischen Be-
 dingungen nicht mehr erheblich von der Selbstentmündi-
 gung der Menschen im Mittelalter unterscheidet* ⁴⁴⁰ :

Somit wird aber auch deutlich, weshalb Leistungsstörungen, Vereinzelung, Kontaktschwierigkeiten bis hin zu einer statistisch - aus verständlichen Gründen nirgendwo näher erfaßten - überproportional hohen Selbstmordquote studentisches Leben prägen. Denn viele können und wollen dem auf dem Konkurrenzprinzip beruhenden Wissenschaftsideal nicht nachkommen. Hinzu kommen in Studien- und Prüfungsordnungen verordnete Verschulungstendenzen und eine in bezug zu vergleichbaren Bevölkerungsgruppen sichtbare Deklassierung in ökonomischer Sicht.

Ein beredtes Bild von Ausmaß und Intensität der Leistungsstörungen geben die den Hochschulen angeschlossenen studentischen Beratungsstellen. Gewöhnlich zeigen sich Arbeitsstörungen als Interaktions- und Kommunikationsstörungen, bei denen die der Arbeit innewohnenden libidinösen und aggressiven Impulse nicht zum Tragen kommen. Nun sind gerade diese Komponenten bei arbeitsgestörten Studenten zu gering ausgeprägt oder ihre Erscheinungsformen fehlen gänzlich. Dies bedingt aus psychoanalytischer Sicht wiederum mangelnde Konfliktbereitschaft und Liebesfähigkeit ⁴⁴¹. Als Kennzeichen derart charakterisierter Studenten nennen Moeller und Scheer ⁴⁴²: Unsicherheit, Verlegenheit, Kritikempfindlichkeit, geringes Zutrauen in die eigene Gedächtnisleistung. Sie zeigen geringe Arbeitsmotivation, ermüden schneller und sind stark angewiesen auf die Anerkennung ihrer Arbeit durch andere. Den verhängnisvollen Ciculus vitiosus bringen Moeller und Scheer in einem plastischen Schaubild:



Demnach wird Unsicherheit als Konflikt empfunden, der in einem sogenannten phobischen Rückzug mündet aus Angst vor erwarteter Kritik und Mißerfolg. Daraus folgt nun wiederum Abhängigkeit aus Wunsch nach Anerkennung mit dem Ergebnis verstärkter Unsicherheit. Im unteren Kreis zeigt sich die konfliktbesetzte Unsicherheit als subjektiver Arbeitsdruck, der aber eingebettet ist in Lustlosigkeit und Ablenkbarkeit.

Den Zusammenhang von psychosozialen Schwierigkeiten und dadurch erheblich entfaltungsgehemmten Ich-Funktionen liefert Matussek bei einer Befragung von 307 Studierenden, die 1968/69 die psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende in Gießen aufgesucht haben ⁴⁴³. Sie sind mit Einzel- oder Gruppentherapie behandelt worden. Lern- und Arbeitsstörungen wurden dabei mit Hilfe des auf dem Prinzip kleiner Schritte beruhenden Verstärkungslernens angegangen ⁴⁴⁴.

Ähnliche Untersuchungen ⁴⁴⁵ auf dem Hintergrund unterschiedlicher Forschungsansätze geben ein aufschlußreiches Bild über Passivität, Unsicherheit und Motivationskrise ⁴⁴⁶ aller Beteiligten sowie den daraus zu ziehenden Konsequenzen für sinnvolles Lehren und Lernen.

Neben bereits seit langem in Amerika bekannten Vorschlägen für wirksames Arbeiten ⁴⁴⁷, die lediglich auf modifizierte Studiertechniken ohne Einbezug der psychosozialen Dimension zielen, interessieren uns demnach Handlungsperspektiven, die den institutionellen Hochschulbereich mit einiger Überspitzung als *therapeutisch wirksame Modellgesellschaft* ⁴⁴⁸ ansehen.

Denn dort geht es bei den Kommunikationspartnern von Studenten und Lehrenden als *Gemeinschaft von Leidenden* ⁴⁴⁹ darum, Egoismus, Einsamkeit und einseitigen, von menschlicher Emotionalität losgelöstem Intellektualismus zu überwinden, indem sie ihre *persönliche Situation*, ihre *emotionalen Bedürfnisse* ⁴⁵⁰

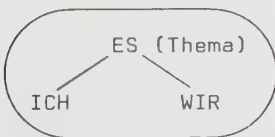
auch in ihr tägliches Lebensfeld Hochschule einbringen.

8.11 Dialektik von Emotionalität und Sache bei R.Cohn

Zur Konkretisierung dieses Anliegens wollen wir nun die Lernpraxis Hochschule an folgenden Kriterien messen:

- Wie können trotz der gegebenen Hochschulstrukturen trotz ungewisser Zukunftsperspektiven Bedingungen geschaffen werden für eine gelungene, abgewogene intellektuelle und emotionale Entfaltung, bei der das *Konkurrenzdenken* unbedeutend wird?
- Inwieweit gelingt der Abbau *verschulter Verhaltensdispositionen* und deren Transformation zu selbstbestimmtem Lernen und Handeln?
- Welche wissenschaftstheoretische Positionen und welche ihnen angemessenen Formen ermöglichen ein nicht lediglich an *Verwertungsinteressen* orientiertes optimales Lernen und Handeln?

An Vorschlägen, um diese drei miteinander verknüpften Problembereiche in den Griff zu bekommen, fehlt es nicht. So entwickelt R. Cohn die *themenzentrierte interaktionelle Methode* (TZI) mit der Intention, subjektive und objektive Lernprozesse optimal bei allen Beteiligten zu koordinieren. Dabei begreift sie jede Gruppeninteraktion im Spannungsfeld von Es (Thema), Ich und Wir. Bildlich verdeutlicht sie diesen Zusammenhang mit einem Dreieck und seinen drei Eckpunkten sowie einer diese Triade umgebenden Kugel als weiterer Umwelt.



Sie wird geprägt von ihren konstitutiven Faktoren aus *Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten*.⁴⁵¹ Maßgeblich im Interaktionsgeflecht wirkt

die Persönlichkeit des Gruppenleiters mit seiner Sprache, seinem Selbstverständnis und seinen Handlungsstrategien. Für die Gruppenteilnehmer konzipiert Cohn verschiedene fundamentale Regeln:

- Nach dem Chairman -Prinzip ist es jedem selbst überlassen wann er sich in den Gruppenprozeß eingeben will und wann nicht.
- Emotionale Störungen haben Vorrang vor Sachdiskussionen
- Jeder soll seine eigene Meinung als solche bekunden und in der Ich-Form einbringen.
- Alle Beteiligten sollen feed-back geben, aber auch annehmen können.
- Besonders wichtig ist die Beachtung der Körpersprache mit ihren für das Verständnis eigener Reaktionsweisen bedeutenden Signalen.

Ihren methodischen Rahmen erhalten die Grundprinzipien in einem *Dynamischen Balancieren*, deren Aufgabe Cohn darin sieht

innerhalb des existentiellen Paradoxons (biologische Einheit und zugleich sozial-kosmischer Anteil zu sein) immer wieder Balance herzustellen: Balance zwischen physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Bedürfnissen und Wünschen, Balance zwischen Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, Aktivität und Ruhe etc. ⁴⁵²

Der konkrete Gruppenprozeß mit der interagierenden und interdependenten Ich- und Wir- Dimension auf der einen Seite sowie dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt auf der anderen Seite verlangen also spezifische, auch *intuitiv* begründete Fähigkeiten des Diskussionsleiters ⁴⁵³, um ein Ausufern in rein intellektualistisch geprägte Spielerei oder in durch das *Hier und Jetzt* nicht mehr zu vertretende Deutungen zu verhindern, wobei unbewußte Konflikte nicht mehr durch alleiniges Zurückgehen auf ihre Herkunft angegangen werden, *sondern auf dem Wege der Reduktion von Angst ihren Auswirkungen gegenüber* ⁴⁵⁴. Denn die mit dem Prinzip der Übertragung agierende Gruppentherapie, mit deren Verständnishorizont Ruth Cohn selbst zu Beginn ihres therapeutischen Wirkens arbeitete, verstärkt bereits vorhandene Fixierungen, da diese im Gruppenprozeß erneut benannt und gedeutet werden. In dem von ihr als Gestalt- und Erlebnis-

therapie bezeichneten TZI-Verfahren sieht sich der Therapeut nicht als Projektionsfigur. Er ist vielmehr selbst Teilnehmer der Gruppe und darf seine Erfahrungen, Gefühle, Wünsche, Empfindungen dementsprechend wie jeder andere einbringen.⁴⁵⁵ Jedes Übertragungssymptom bearbeitet er direkt durch *authentische Gegenüberstellung* und verhält sich somit *menschlich sympathischer*⁴⁵⁶. Die therapeutische Dimension, die ein realitätsgerechtes Wahrnehmungsvermögen bei allen Gruppenmitgliedern anspricht, ist somit nicht im innerpsychischen Bereich wie bei Freud, sondern im interpersonalen der *Gruppenbegegnung* angesiedelt⁴⁵⁷. Demnach wird allen Gruppenteilnehmern mehr oder minder die Funktion von Hilfstherapeuten übertragen. Vergangenheitsbezug als *Dort- und - Damals* -Perspektive bleibt soweit bedeutsam, wie er notwendige Einsichten über den therapeutischen Prozeß vermittelt. Maßgeblich geprägt jedoch wird die TZI-Methode von Wahrnehmungen, Rückmeldungen und Störfaktoren und über erlebtes Verhalten, das im gegenwärtigen Gruppenleben relevant wird. So sagt R. Cohn zum Verhältnis von Psychoanalyse und Erlebnistherapie:

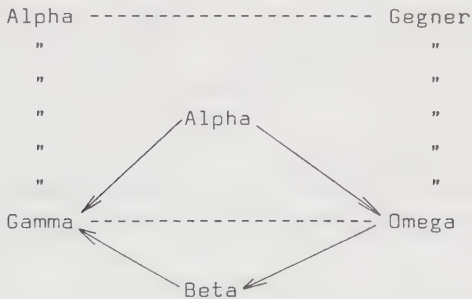
*Während in der Psychoanalyse Deutungen zukünftige Einsicht und Integration ahnen lassen, benützt die Erfahrungstherapie Deutungen als Festigungskräfte für die gerade erlebte therapeutische Intervention.*⁴⁵⁸

Gegenüber dem in gruppendynamischen Laboratorien ausschließlichen Verharren im *Hier und Jetzt* fern vom Alltagsleben in einer insularen Welt überzeugt der Ansatz R.Cohns für die Arbeit im Hochschulbereich und ist brauchbar wegen seiner vielschichtigen Problemsicht. Denn die Lebensgeschichte wird, wenn auch nur partiell, potentiell in der therapeutischen Gruppenprozeß transparent, sofern alle Beteiligten bereit sind, auch über *soziale Herkunft, Familienverhältnisse und ihre Erziehung*⁴⁵⁹ zu sprechen, falls diese soziokulturellen Determinanten als Störfaktoren in der Gruppenbegegnung wirken. Auch bietet R. Cohn Lösungen an für das methodisch recht schwierige Problem einer Vermittlung von thematischer Arbeit und gefühlsbetontem Erleben.

Unhinterfragt bleibt bei ihr jedoch der normative Orientierungsrahmen⁴⁶⁰. Gestützt auf einen teilweise magisch-mythischen Begriffsapparat, wird ein an Rogers orientiertes⁴⁶¹ Welt- und Menschenbild erkennbar, das positive Selbstaktualisierungstendenzen beim Menschen zugrunde legt. Diese so strebende Selbstverwirklichung wiederum basiert auf der Vorstellung einer sinnvoll gestalteten kosmisch-biologischen Ganzheit. Zwar kann sich also hier die subjektive Seite des Emanzipationsprozesses entfalten als Möglichkeit, frei zu werden von psychisch belastenden Abhängigkeiten, von verzerrter Wahrnehmung. Die objektive Seite von Emanzipation indes, unter der wir oben⁴⁶² Aufklärung über irrationale Herrschaftsmechanismen verstanden haben, vermag vom Ansatz her gleichfalls bei der jeweiligen Thematik eingearbeitet werden, die tragend für die Lehrveranstaltung ist. Kritik als Aufklärung in praktisch-innovatorischer Absicht widerspricht jedoch den in diesem Modell wirkenden normativen Prämissen. Die Möglichkeiten makrogesellschaftlich orientierter Interventionen im Gruppengeschehen bleiben begrenzt.

8.12 Hochschuldidaktische Perspektiven

Für ein im sinnvollen Theorie-Praxis-Bezug stehendes hochschuldidaktisches Konzept liefert also der TZI-Ansatz wertvolle Elemente, wenn die genannten Einschränkungen zum Tragen kommen. Ergänzende Vorstellungen liefern Perspektiven, die das Gruppengeschehen und dessen Dynamik aus Zuneigung, Ablehnung, Abwehrmechanismen, Übertragungen und Gegenübertragungen rein psychoanalytisch sehen so bei Brocher ⁴⁶³, der sich auf Schindler stützt ⁴⁶⁴. Sein plastisches, für die Verdeutlichung von Gruppenprozessen hilfreiches Schema, das gerade in Seminaren, Übungen, Kolloquien immer wieder transparent wird, möchten wir hier kurz vorstellen:



Bei der Gruppe gibt es einen realen oder fiktiven **Gegner** der auch eine *Outgroup* sein kann. Die Orientierung daran im Sinne eines Feindbildes, ⁴⁶⁵ als Kultivierung positiv begriffener Andersartigkeit, schafft das Gefühl eigener Überlegenheit unter jeweils moralischen, psychologischen oder intellektuellen Bewertungskriterien.

Den Gegenpol zu diesem Gegner der Gruppe bildet *Alpha* als Repräsentant der Gruppe. In der Regel gehört die Mehrheit der Gruppenmitglieder zu dem Personenkreis, den Schindler mit *Gamma* bezeichnet. Diese identifizieren sich gewöhnlich mit *Alpha*. Den Gegenpol zu *Alpha* vertritt *Omega*, der sich wiederum mit den von der Gruppe abgelehnten Personen, Grup

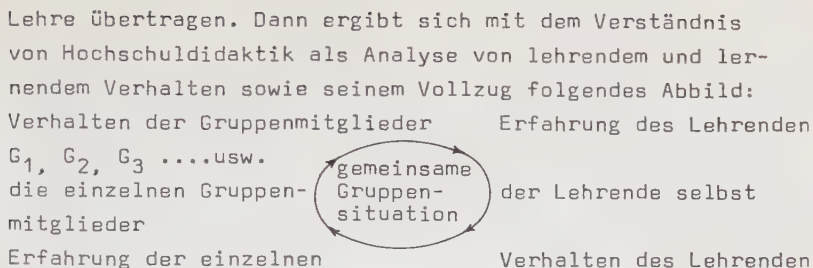
pen oder Ideen identifiziert, da er allein zu schwach ist, *Alpha* ernsthaften Widerstand zu leisten. Die *Betas* (oder der *Beta*) schließlich zeigen besondere Leistungen in Form von Sachkompetenz und (oder) spezifischen therapeutisch-diagnostischen Fähigkeiten. Also ist es für *Alpha* ratsam, sich mit den letzteren zu verbünden, da sonst eine Verbindung der *Betas* und *Gammas* eine echte Gefahr für die eigene Stellung und die eigenen Durchsetzungsmöglichkeiten von *Alpha* bedeuten kann.

Für ein möglichst abgewogenes, von Theorie und Praxis abgesichertes Lehren und Lernen möchten wir aber noch bestimmte Ergebnisse der Literatur über Beratung diskutieren, dies allerdings mit Blick auf die Kritik, die wir mit *Tugener* bezüglich wertideologischer Implikationen eingebracht haben. So wird letztlich nämlich in gesellschaftlichen Systemen und Subsystemen lediglich die Stabilisierung des Status quo durch Anpassung intendiert.

Beratung ist nun für die Zweiersituation konzipiert. Also lassen sich aus dem, was dort prozeßhaft geschieht, nur bedingt gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten herleiten. Ebensov wenig sind Methoden aus der psychoanalytisch begriffenen Beziehung von Therapeut und Klient auf die Gruppentherapie übertragbar.

Finen wohlgedachten, perspektivisch-operationalen Überblick verschafft *Junker*, wenn einmal von der recht willkürlichen Trennung von Beratung innerhalb administrativer Verhältnisse und Sachberatung abgesehen wird.⁴⁶⁷ Seine Gedanken sind bedeutsam für den ständigen Prozeß eigener Selbstreflexion in Gruppen. Denn er liefert für alle Lehrenden in sozialen Berufen wertvolle analytische Aufschlüsse über ihre Berufsmotivation, wie vergleichbar bei *Richter*⁴⁶⁸, der von der *emotionalen Bedürftigkeit*⁴⁶⁹ spricht, die den Trägern in helfenden und sozialen Professionen eigen ist.⁴⁷⁰

Getragen vom Denken der kritischen Theorie, übernimmt *Mollenhauer* das ursprünglich auf Interaktionen zwischen zwei Personen bezogene Schema von *Laing*, *Phillipson* und *Lee*⁴⁷¹. Dieses möchten wir nun auf eine Gruppensituation in der



Der Lehrende als Gruppenmitglied mit Sachkompetenz übernimmt gegebenenfalls Beratungsfunktionen. Die gemeinsame Gruppensituation ist in unserem Kontext geprägt vom jeweiligen thematischen Schwerpunkt und von verbalen und nonverbalen Interaktionen. Wechselseitige Beziehungen sowie tatsächliche Bedeutung und Aussageabsicht der Eingaben sollen in der Gruppensituation transparent werden, im Kommunikationsgeschehen also, das Mollenhauer auffächert nach *formalen Merkmalen der Interaktion, nach kommunizierten Inhalten und nach Verwendungsrichtungen von Inhalten (Intentionen)*⁴⁷².

Dieser Zusammenhang ist ja partiell bereits verdeutlicht, wo wir das Beziehungsgeflecht von *kommunikativer Kompetenz, linguistischer Kompetenz* und *Selbstreflexion* zu erläutern suchten⁴⁷³.

Der Verhaltensbegriff im Schema wird hier nun aber nicht nach verhaltenspsychologischen Kategorien klassifiziert. Verhalten ist, aus psychoanalytischer Sicht gesehen, vielmehr beeinflusst von lebensgeschichtlichen und sozialen Determinanten. Ihre Auswirkungen bestimmen die Interaktionen im Gruppenprozeß bei Studenten und Dozenten. Weiter wirkt in diesem Kontext das Vorverständnis von *pädagogisch relevanten Ideologien*⁴⁷⁴, sodann das analytische Handlungsinstrumentarium des Gruppenleiters sowie die von ihm praktizierten Methoden.

Die Einflußfaktoren des somit beschriebenen Rahmens der Gruppensituation charakterisiert Hüppauff als *gesellschaftliche Verhältnisse und die ihnen entsprechenden Verkehrsformen und deren Regeln sich, vermittelt im Sozialisationsprozeß, im je individuellen Verhaltensstil, den Wei-*

152
sen der Selbstdarstellung, der Selbst-Abgrenzung und des Selbst-Schutzes gegen andere äußern 475.

Eine genaue realitätsgerechte, unverzerrte Einschätzung der Gruppensituation einschließlich der lebensgeschichtlichen Verhaltens- und Erfahrungsfaktoren bei Lehrenden und Studenten wird dann jene Fehler minimieren können, die der Selbstbestimmung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung im Wege stehen.

Daraus ergibt sich die Frage, welche Lernorganisation den vorangegangenen Perspektiven zum TZI-Verfahren, zum Modell Schindler, zu den Erkenntnissen Junkers und Mollenhauers angemessen erscheint. Mit Blick auf die eingangs dieses Kapitels formulierten drei Problemkreise verlangt nämlich ein Wissenschafts- und mit ihm dialektisch verschränktes Praxisverständnis, das dem Verschulungs- und Konkurrenzdenken entgegenwirkt, forschendes Lernen in Betroffenheit und diskursbereites Engagement bei allen Beteiligten. Zu ihnen zählen Lehrende, Studenten und die Zielgruppe, um deretwillen Praxisprojekte durchgeführt werden.

8.2 Zusammenfassung

Mit unserer Bestandsaufnahme zur gegenwärtigen hochschuldidaktischen Situation wollen wir die Folgen rein intellektualistisch begriffener Hochschuldidaktik aufzeigen, die zudem hauptsächlich von Verwertungsinteressen geprägt wird. So verstandene Lehre kulminiert nämlich in Konkurrenzdenken und verschuldeten Verhaltensdispositionen.

Hinzu können Kontakt-, Leistungs- und Konzentrationsstörungen kommen. Daher haben wir nach Modellen gesucht, bei denen die emotionale und die sachbezogene Dimension der Lehre im wechselseitigen Bezug stehen. Die *themenzentrierte interaktionelle Methode* Ruth Cohns will im dynamischen Abwägen die Balance zwischen psychischen Bedürfnissen herstellen. Mit Schindler stellten wir Gruppeninteraktionen vor, die im Verständnis unterschiedlicher Rollen der Gruppenmitglieder gründen. Mit Junker sollte die für den selbstreflexiven Prozeß bedeutsamen Gründe für das Ergreifen helfender Professionen verdeutlicht werden. Mollenhauers Interaktionskonzept, übertragen auf die Gruppensituation, eröffnete die in ihr maßgeblichen Zusammenhänge interdependenter Faktoren.

8.3 Forschendes Lernen aller Beteiligten in Projekten

Ehe wir den Zusammenhang von Aktionsforschung und projekt-orientierter Lernorganisation aufzeigen, möchten wir nochmals die bereits formulierte Kritik am Strukturmodell ansprechen ⁴⁷⁶. Problematisch können dann nämlich die praktischen Auswirkungen eines derartigen Ansatzes werden, vergleichbar den Konsequenzen strukturell- funktionaler Ideologie, wenn auch unter dem Vorzeichen, Anpassung anzustreben. Denn die Vertreter lernzielorientierter Hochschuldidaktik stehen vor drei Fragen:

- Wie ist die Schwierigkeit . gelöst, *daß die Differenz der lernenden Individuen von Lebensgeschichte und sozialer Herkunft mit Auswirkung auf Lernkapazität, Ansprechbarkeit und Erwartungshaltung etwas ist, was die Lernanregung ständig gefährdet?* ⁴⁷⁷
- Welche Möglichkeiten bieten sich, *das unübersehbare Gefälle hinsichtlich der Macht (zur Steuerung, zur Sanktionierung) und hinsichtlich der Verfügung über Information* ⁴⁷⁸ in ein dynamisches Gefüge zu bringen?
- Welche Lösungen werden gewählt, *daß das, was im Schonraum Hochschule in Seminarveranstaltungen usw. passiert, immer ein künstlicher Ausschnitt aus dem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang repräsentiert, der durch Fiktivität und Präpariertheit* ⁴⁷⁹ gekennzeichnet ist?

Antworten auf diese Fragen geben teils in Studienordnungen verankerte, teils auf freiwilliger Basis durchgeführte komplexe Arbeitsverfahren, die mit dem recht unterschiedlich definierten Begriff *Projekt* umschrieben werden. Läßt man einmal die ideologischen, im Anpassungspostulat gründenden Prämissen unberücksichtigt, so geht die euphorisch begrüßte oder skeptisch beargwöhnte Renaissance der Projektmethode zurück auf das zu Beginn dieses Jahrhunderts in den USA entwickelte Prinzip des *learning by doing*.

Als ihr maßgeblicher Vertreter zählt Kilpatrick. Entscheidend beeinflusst wurde er von John Deweys Gedanken des aktiven Erfahrungslernens ⁴⁸⁰. Diese Idee hat in Deutschland insbesondere Kerschensteiner aufgegriffen. Eingegangen ist sie in die von ihm stark geprägte Arbeitsschulbewegung.

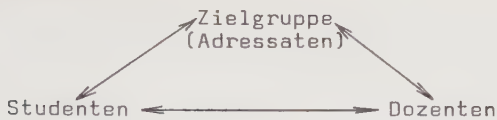
Somit ist der Gedanke nicht neu, daß sinnvolle und dauerhafte Lernprozesse für die Praxis nicht ausschließlich in einer von der Lebenswirklichkeit abgeschnittenen Insel-landschaft angestoßen werden können, wie etwa bei der Lernorganisation durch Einwegkommunikation in Vorlesungen, die Adorno wohl zu Recht als *mißglückte Säkularisierung der Predigt* ⁴⁸¹ bezeichnet.

Demgegenüber helfen Projekte beim Abbau von *infantilen autoritätsbezogenen Denkschemata* ⁴⁸² und schaffen Spielräume für Spontaneität und Selbstorganisation des forschenden Lernens.

Ehe wir auf Ansprüche und Zielsetzungen von Projekten eingehen, möchten wir noch eine begriffliche Anmerkung vorwegschicken. Der Terminus *Projekt* ist nämlich mehrdeutig. Daher unterscheiden einige Autoren nach Forschungs- und Praxisprojekten. Letztere interessieren uns zum einen im Kontext mit Problemstellungen offener Curricula sowie mit Blick auf den engen Theorie-Praxis-Bezug beim Verständnis von Gruppendynamik und Hochschuldidaktik. Zum anderen werden Praxisprojekte aber auch für die Bestandsaufnahme und Auswertung im empirischen Teil bedeutsam.

Wenngleich natürlich abhängig vom wissenschaftstheoretischen Standort und dem mit ihm einhergehenden Praxisverständnis⁴⁸³, beanspruchen Projekte⁴⁸⁴ die Veränderung der Fachwissenschaften⁴⁸⁵ und deren Integration⁴⁸⁶ sowie die Verdeutlichung gesellschaftsbezogener Konflikte entsprechend ihrer Erscheinungsformen im späteren Berufsfeld⁴⁸⁷. Die Zielgruppe mit ihren konkreten Anliegen, Bedürfnissen, Hoffnungen, Wünschen und ihren jeweiligen Lebens- und Lernschicksalen⁴⁸⁸ wird als Gesprächspartner und Subjekt ernst genommen. So erst ist nämlich ein herrschaftsfreies Subjekt Subjekt-Verhältnis zwischen Zielgruppe (z.B. Gastarbeiter, Behinderte, Kinder und Eltern eines Bauspielplatzes, gesellschaftliche Randgruppen, Stigmatisierte also) und Studenten und Dozenten möglich.

Vereinfacht dargestellt, ergibt sich dann folgendes Kommunikationsnetz:



Dabei wird der zeitraubende Diskurs über wechselseitige Erwartungen, über Vorverständnis, Erfahrungen, Ängste, eingehende Interessen ⁴⁸⁹ institutionalisiert, um so die Spannung zwischen Theoretikern und Praktikern ⁴⁹⁰ wahrzunehmen und abzubauen. Diesen leitet und begleitet nun wiederum ein Prozeß vorsichtig abgewogener Selbstreflexion ⁴⁹¹, in der sich das Subjekt in seiner es bestimmenden Abhängigkeit zu bestimmen ⁴⁹² vermag. Der Grad ihrer Bewußtmachung ist abhängig von den jeweiligen Sozialisationsbedingungen sowie den bildungs- und statusmäßigen Voraussetzungen. Also sollten im Subjekt selbst zu suchende Grenzen die Maßstäbe für die den individuellen Emanzipationsprozeß hemmenden Faktoren setzen. Denn an einem diesbezüglich zu hohen Anspruchsniveau scheitern viele studentische Projekte ⁴⁹³, scheitert letztlich auch politische Arbeit, die den Grad der Verunsicherung durch Aufklärung mit den einhergehenden psychischen Reaktionsweisen ⁴⁹⁴ nicht angemessen zu gewichten weiß. Probleme entstehen aber auch deshalb, weil *einerseits die wahren Bedürfnisse nicht unmittelbar (nicht sprachlich, sondern in Symptomen, die der Deutung bedürfen) geäußert werden, weil andererseits die unmittelbar geäußerten Bedürfnisse nicht die wahren sind ... Die wahren Bedürfnisse muß der Lehrer mit seinen Schülern im Rückgriff auf allgemeine emanzipatorische Normen antizipieren, die durch philosophische Reflexion begründet werden können* ⁴⁹⁵.

Bestimmend und häufig gar ausschlaggebend über Erfolg oder Mißerfolg in einem Projekt ist der betreuende Träger, der in der Regel finanzielle Zuschüsse gewährt, Räumlichkeiten zur Verfügung stellt oder bei deren Beschaffung hilft usw. Zwar stoßen derartige Vorhaben meistens auf Zielgruppen, bei denen die institutionalisierte *Betreuung* bisher fehlt, wie etwa bei Gastarbeitern, bei besonderen Behindertengrup-

pen, Arbeitslosen usw.⁴⁹⁶. So nutzen Träger den freiwilligen Einsatz in der Erkenntnis, daß Studenten dann *mehr autonom, mehr experimentierend, flexibler und kreativer arbeiten können ..., besonders klientennah und betont partnerschaftlich*⁴⁹⁷.

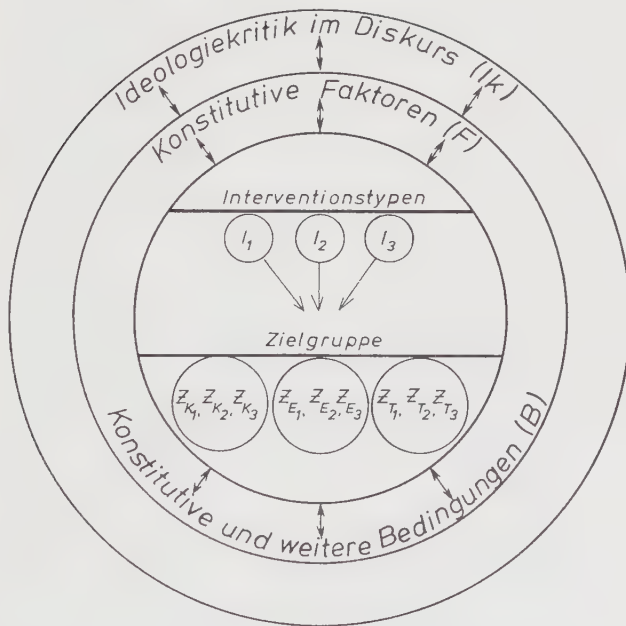
Meist fordert die betreuende Institution jedoch ein Konzept, in dem Zielvorstellungen entwickelt und konkretisiert werden. Dieses Ansinnen führt aus vier Gründen zu Schwierigkeiten:

- Im Selbstverständnis von Aktionsforschung fehlen operationalisierbare Lernziele als überprüfbare Verhaltensweisen. In diesem theoretischen Rahmen eingebettete Projektarbeit kann daher auch nur grob formulierte Leitprinzipien angeben⁴⁹⁸.
- Die Adressatengruppe soll entsprechend ihren Bedürfnissen und Erwartungen in gemeinsamer Absprache (im Diskurs) mit allen Beteiligten ihre Zielvorstellungen entwickeln. Dies ist gleichfalls nur möglich, wenn das Projekt bereits läuft.
- Die Studenten werden verunsichert⁴⁹⁹, wenn sie, vielleicht zum ersten Mal, institutionellen Zwängen ausgesetzt sind, indem sie verbal bei Zusammentreffen mit dem Träger formulieren sollen, was sie im Projekt beabsichtigen.
- Den Träger plagen massive Ängste, daß derartige Unternehmungen eine von ihm in der Regel nicht beabsichtigte Politisierung der Zielgruppe bewirken könnte. Da Studenten in keinem Arbeitsverhältnis mit ihm stehen, bleiben Sanktionen ihnen gegenüber von vornherein ausgeschlossen. Natürlich gibt es auch Projekte, die in ausschließender Privatinitiative gründen, ohne Träger. Sie sind allerdings in der Minderheit.

8.31 Ein Modell als Wechselspiel interdependenter Faktoren

Ein Modell, das den Zusammenhang von allen interdependenten Faktoren verdeutlicht, soll im theoretischen Kontext mit Aktionsforschung⁵⁰⁰ und den an ihr orientierten offenen Curricula eine handlungsleitende Gesamtperspektive für die Arbeit in Hochschule und Praxis eröffnen.

Abb. 2a



Zeichenerklärung: I = Interventionstypus
 (1 = vorbeugend, 2 = korrektiv, 3 = therapeutisch)
 Z = Zielgruppe
 B = konstitutive und weitere Beding.
 F = konstitutive Faktoren
 K = Kinder
 E = Erzieherinnen
 T = Träger
 Ik = Ideologiekritik im Diskurs

Oben ⁵⁰¹ haben wir ja bereits einige Anmerkungen zur Bedeutung der konstitutiven Faktoren und Bedingungen in offenen Curricula eingebracht. Hier möchten wir allerdings noch einen zentralen Vorwurf der Lerntheoretiker berücksichtigen. Er gipfelt nämlich in der Behauptung, die für sinnvolle Praxis konstitutive Planung entfalle, wenn man sich an Handlungsforschung ausrichte. Kennzeichnend sei weiter, daß die Kriterien, nach denen die Inhalte der Arbeit ausgewählt werden könnten, fehlen. Dennoch gibt es Bemühungen, diese anzugeben ⁵⁰².

Auf dem Hintergrund derartiger Kritik dürfen wir daher auf eine begrenzte Antizipation potentieller Unterrichts-Projekt- und Lehrinhalte nicht verzichten, dies jedoch unter der Bedingung selbstreflexiver Prozesse sowie dem Bewußtmachen und Aufdecken der eigenen praktischen Interessen, d.h. *im Diskurs über Normen, Moral, Bedürfnisse* ⁵⁰³. Dabei versucht Ideologiekritik das projizierte Tun vor Ort zu hinterfragen, ob das erkenntnisleitende Interesse nämlich technologisch geprägt ist im Sinne herrschafts- und ausschließlich verwertungsbedachter Anpassungsstrategien, oder ob in emanzipatorischer Absicht Autonomie und Abbau von Fremdbestimmung zur entscheidenden Maxime wird.

Die somit umschriebenen konstitutiven Faktoren stehen mit den gleichfalls bereits erörterten konstitutiven und weiteren Bedingungen ⁵⁰⁴ im wechselseitigen Bezug. Zentral werden nunmehr die Überlegungen zu den Interventionstypen, die vorbeugend, korrektiv oder therapeutisch ausgerichtet sein können. Die Entscheidung für eine sinnvolle Anwendungsform wird abhängen von der Art der Zielgruppe in Hochschule und Beruf, von der Einschätzung und gegebenenfalls Messung der psychischen Disposition sowie der jeweiligen spezifischen Problemlage.

Zwar begreift Grundke auf Schule bezogene *Interaktions-erziehung* stets therapeutisch als *Aufarbeitung der individuellen Vergangenheit* ⁵⁰⁵, indem er die emotionale Sphäre des einzelnen Schülers im Wechselbezug zu dem im *Hier und Jetzt* manifesten kommunikativen ⁵⁰⁶ und sachbezogenen Unterrichtsgeschehen sieht. Analog dazu könnten wir auch entsprechend unserer Definition von *Gruppendyna-*

mik ⁵⁰⁷ den Terminus *therapeutisch* festlegen. Eigene Erfahrungen ⁵⁰⁸ sowie der doch vielerorts bereits erfolgreich praktizierte TZI-Ansatz begründen, wenn man dabei gleichzeitig die politische Handlungsperspektive nicht aus dem Auge verliert, warum wir den therapeutische Interventionstypus nicht im strengen Sinne psychoanalytischer Begriffsbildung sehen, sondern im Bewußtsein von Lebensgeschichte, daß das *Hier und Jetzt* prägt.

Mit dem vorbeugenden Interventionstypus ist zielgerechte Einflußnahme auf eine oder mehrere Personen in Praxisfeldern und Institutionen gemeint, in denen Sozialisationsdefizite überhaupt nicht oder nur in Ansätzen sichtbar sind. Derartige Maßnahmen sollen potentielle Sozialisationsmängel verhindern und führen im Idealfall zu kommunikativer Kompetenz.

Beispielsweise stehen unter diesem Anspruch die Erziehung des Kindes im Elternhaus sowie institutionelle Kleinkinderziehung und Jugendarbeit.

Wie bereits gesagt, wirken im Gruppenleben sachbezogene, emotionale und politische Faktoren. Sie alle stehen im dialektischen Wechselspiel. Der korrektive Interventionstypus wird nun bei Konflikten einzusetzen sein, die in Sozialisationschäden begründet liegen.

8.32 Verwirklichungsmöglichkeiten in der Praxis

Nun möchten wir die im Modell sichtbaren Zusammenhänge an einem Beispiel verdeutlichen. Nehmen wir einmal an, Dozent und Studenten wollten ein Praxisprojekt in einem Kindergarten durchführen. Zur Zielgruppe zählen dann Erzieher/innen, Praktikanten/innen, Eltern, Kinder, Lehrer der Grundschule, Rektor und der Träger. Die prozeßhaft sich entwickelnden Beziehungen zwischen Erziehern, Praktikanten und Projektinitiatoren auf der einen sowie das Themenspektrum auf der anderen Seite (z.B. verhaltensgestörte Kinder, Erziehverhalten, Möglichkeiten der Elternarbeit, situationsbezogenes Arbeiten im Kindergarten usw.) bestimmen mit Blick auf den TZI-Ansatz die Art der Intervention als pädagogisches Handeln

*im feed-back oder in selektiv- authentischer Mitteilung interaktioneller Gefühle, in Beratung, in psychagogische und pädagogische Einflußnahmen, in Anregungen zur Selbsthilfe oder auch in sozialer Hilfeleistung*⁵⁰⁹.

Deißler⁵¹⁰ nimmt an, daß ca. 25 - 30% der Kinder im Kindergarten verhaltensgestört sind. In einem derartigen Projekt könnte die Frage nach pädagogischen Interventionsmöglichkeiten bei Kindern mit stark ausgeprägten Sozialisationsdefiziten interessieren, da das durch diese Mängel bedingte Verhalten im gemeinsamen Gruppenleben des Mikrosystems Kindergruppe störend wirkt.

Denn der Erzieher weiß um die Grenzen emanzipatorischer Arbeit, aber auch um ihre Möglichkeiten. Ihr Rahmen wird bei allen Beteiligten bestimmt durch soziale Herkunft, Lebensgeschichte und mit ihnen einhergehenden praktischen Interessen und Bedürfnissen.

Der andere, in Interdependenz zum subjektiven Faktor stehende dialektische Pol zielt auf die objektive Dimension von Emanzipation und meint Fremdbestimmung im Arbeitsleben mit der daraus sich ergebenden Entfremdung, deren Auswirkungen in der Kindergruppe in

Form von Identifikationsschwierigkeiten besonders gut sichtbar sind. Die durch entfremdende Leistungsansprüche bedingte *laissez-faire* - Haltung beim Vater bewirkt beim Kind nämlich einen Identifikationsverlust bzw. wenigstens eine *Identifikationslockerung*⁵¹¹, so daß es sich im Kindergarten entweder schwer tut, Beziehungen zu anderen aufzunehmen, daß es *sprachlich passiv in einer unartikulierten Welt*⁵¹² sich bewegt oder rücksichtslose Aggressivität an den Tag legt⁵¹³. Oder die primären Bezugspersonen des Kindes zeigen ein autoritäres, vielleicht gar körperlich strafendes Erziehungsverhalten, das ebenfalls zu aggressiven oder passiv teilnahmslosen Reaktionsweisen beim Kinde führt. Über diese Probleme, ihre Erscheinungsformen und Abhilfe, Über konstitutive Faktoren und Bedingungen wie auch Über Zielgruppen und Interventionstypus also, wird inhaltlich zunächst mit den beteiligten Erziehern und Praktikanten zu reden sein.

Der für ein solches Interaktionsmodell konstitutive Diskurs erfordert indes vorweg getroffene Vereinbarung, welchen Beitrag, welche Beratung und praktische Hilfen einmal Erzieher und Praktikanten und zum anderen Projektmitglieder jeweils liefern können. Andernfalls entsteht bei Leuten aus der Praxis leicht das Gefühl der Überrumpelung oder (und) Studenten resignieren wegen zu hoher Erwartungen.^{514 515}

Für die Gestaltung der Inhalts- und Beziehungsebenen ist noch ein weiterer Faktor bedeutsam. Maßgeblich wirkt nämlich zunächst im Interaktionsfeld Kindergartengruppe das den Erziehungsstil der Erzieherin prägende Verhalten, ihre Reaktionsweisen auf aggressive Akte, ihre durch Normen und Moral geprägte Wertideologie, der Umgang mit dieser, erkennbar in der Bereitschaft, im Rahmen kindgemäßer, sozialisationsbedingter Voraussetzungen ihren eigenen Werthorizont zur kommunikativen Verhandlung zu stellen.

Das gleiche gilt für die inhaltliche Arbeit, die sich auf Spiele aller Art, auf Rollen-, Wettkampf- und Entscheidungsspiele sowie auf gezielte Angebote aus den Bereichen Kultur Natur, Technik bezieht⁵¹⁶.

Wichtig erscheint vor allem, daß auch die Projektgruppe das Gespräch mit den Eltern zu verschiedenen Kommunikationsanlässen sucht, so etwa beim Elternabend, bei Hausbesuchen, informellen Zusammenkünften usw.

Allerdings mag die meist von den Erzieherinnen bestätigte Erfahrung resignativ stimmen, daß gerade die Eltern von Problemkindern ein beratendes Gespräch ablehnen oder ihm aus dem Wege gehen, da sie im Bewußtsein ihrer eigenen als fehlerhaft, impulsiv und unreflektiert empfundenen erzieherischen Maßnahmen sich selbst beurteilt oder gar verurteilt fühlen.

Das Handeln der Erzieherin wird nun von zwei weiteren, vom Träger beeinflussten Faktoren bestimmt.

- Einmal nämlich wächst in bezahlter Arbeit *anscheinend automatisch die Tendenz, die Ordnung der Tätigkeit zu perfektionieren* ⁵¹⁷. Dies ist bedingt durch die Abhängigkeit, die vom Träger als Arbeitgeber sich zwar nur subtil zeigt, dafür aber um so schwerwiegender empfunden werden kann.
- Zum anderen sind Reformen in der Praxis erst möglich durch *risikohaltige, vom Wege des Gewöhnlichen abweichende Experimente, und zwar als Verstoß gegen Normen, ... als Erkundung neuer Wege* ⁵¹⁸.

Denn der als Verschleierung wirkende Druck, durch den pädagogisch sinnvolle Arbeit behindert wird mit dem Hinweis, es sei kein Geld für die Verwirklichung reformerischer Ideen da, läßt sich nur aufheben, wenn man einen Teil der Öffentlichkeit ⁵¹⁹ wenigstens als kritische Verbündete für die Probleme des Kindergartens sensibilisieren kann. Damit das Projekt allerdings nicht scheitert und der Träger die Projektmitglieder von weiterer Mitarbeit ausschließt, scheint hier ein besonders behutsames Vorgehen ratsam ⁵²⁰. Bei unserem Problem wäre neben dem Engagement im diesbezüglichen Projekt eine institutionalisierte Beratung durch Psychologen, Pädagogen und Sozialpädagogen sicherlich eine wertvolle Ergänzung, wenn somit zusätzliche Sachkompetenz und materielle Hilfe zur Verfügung stehen.

In mathematischer Form sieht dann eine Gleichung für ein Projekt im Kindergarten wie folgt aus, wobei wir jedoch an die Kritik an Lewins Abbildungsmodelle erinnern möchten:

$$\begin{matrix} I_1, I_2, I_3 \\ (F,B) (F,B) (F,B) \\ IK \quad IK \quad IK \end{matrix} = f \left(\begin{matrix} Z_K, K_1, K_2, K_3 \\ (F,B) (F,B) (F,B) \\ IK \quad IK \quad IK \end{matrix} \begin{matrix} Z_E, E_1, E_2, E_3 \\ (F,B) (F,B) (F,B) \\ IK \quad IK \quad IK \end{matrix} \begin{matrix} Z_P, P_1, P_2, P_3 \\ (F,B) (F,B) (F,B) \\ IK \quad IK \quad IK \end{matrix} \begin{matrix} Z_T, T_1, T_2, T_3 \\ (F,B) (F,B) (F,B) \\ IK \quad IK \quad IK \end{matrix} \right)$$

Also sagt die Gleichung aus, daß der vorbeugende, korrektive oder therapeutische Interventionstypus (I_1, I_2, I_3) in Abhängigkeit zu sehen ist von der jeweiligen Zielgruppe (Z) (K = Kinder, E = Eltern, P = Praktikanten, T = Träger) und im wechselseitigen Bezug steht zu den konstitutiven Faktoren (F) und konstitutiven und weiteren Bedingungen (B) Ständige Ideologiekritik (IK) der konstitutiven Faktoren und Bedingungen wiederum gewährleistet, daß das Tun in Projekten dem emanzipatorischen Interesse verpflichtet bleibt und technologisches als solches entlarvt.

Diese Projekterfahrungen werden nun in der Hochschule auf der sachlichen und emotionalen Ebene aufgearbeitet, um damit jenen Kreis forschenden Lernens zu schließen, der für die enge Theorie-Praxis-Verknüpfung aus hochschuldidaktischer, in Aktionsforschung mündender Perspektive sinnvoll erscheint. Denn nunmehr haben Studenten *durch praktische Aufgaben mit ihren persönlichen Fähigkeiten sich als 'gefordert' erlebt und durch die unvermeidliche Auseinandersetzung und Selbstkorrektur einen Zuwachs an Sicherheit und Autonomie empfunden, ...danach ist ihnen die emotionale schwierige Übergangsphase von der mehr theoretischen Ausbildung in die berufliche Praxis erleichtert worden*⁵²¹. Wie bereits im Kindergarten, hat man *über Probleme von Funktion und Rolle der Beteiligten durch Reflexion und Verständigung nachgedacht, wobei man einen auf Eigenständigkeit und berufliche Kompetenz zielenden Sozialisationsprozeß mit Einstellungs- und Verhaltensänderungen im Auge hat, was mit durchgängiger Bearbeitung des Beziehungsaspekts- abschließlich oder in Verbindung mit Inhalten- angestrebt wird*⁵²².

8.4 Zusammenfassung

Auf dem Hintergrund der Kritik am Strukturmodell suchten wir mit der Handlungsforschung nach alternativen Lehrformen und Vorlesungen, Seminaren usw. Dabei sahen wir den Wert von Projekten in ihrem Selbstverständnis. Primär wollen sie nämlich auf die Zielgruppe mit ihren konkreten Anliegen, Bedürfnissen, Hoffnungen, Befürchtungen eingehen, verbunden mit der Bereitschaft der Initiatoren, sich selbst im Diskurs auf einen permanenten Prozeß einzulassen, sich ständig in Frage stellen zu können und sich den auftretenden Konflikten im praktischen Feld auf psychischer und gesellschaftspolitischer Ebene zu stellen.

Mit einem in einem Schaubild wiedergegebenen Modell wollten wir die funktionalen Abhängigkeiten zwischen dem Bedingungs- und Faktorengefüge erläutern, die, ständiger Ideologiekritik verpflichtet, wiederum im wechselseitigen Bezug zur Auswahl und Art des Einwirkens auf die Zielgruppe stehen.

Abschließend antizipierten wir praktische Möglichkeiten von forschendem Lernen in einem Projekt im Kindergarten.

8.5 Wissenschaftstheoretische Implikationen unserer Erhebung

8.51 Vermittlung empir.-analyt. Wissenschaft mit Handlungsforschung

Um einen Ausschnitt des Bewußtseins von hochschuldidaktischer Wirklichkeit zu erfassen, ergeben sich auf dem Hintergrund eines Wissenschaftsbegriffs, der beheimatet ist in der am Emanzipationspostulat orientierten päd. Handlungsforschung, spezifische methodologische Schwierigkeiten. Wenngleich Möltenhauer und Rittelmeyer *empirisch-analytische Wissenschaft versus Pädagogische Handlungsforschung eine irreführende Alternative*⁵²³ nennen und auch Blankertz einräumt, daß

*die im Rahmen der herkömmlichen Sozialforschung entwickelten Verfahren der Prozeßanalyse, der Beurteilungsdaten, der qualitativen Kategorienbildung, der cluster-Bildung, ebenso wie Methoden von Gruppendiskussions- und Interviewtechniken der Gruppenkonsensus und Handlungsvalidität auch unter der Perspektive der Handlungsforschung unerläßliche Voraussetzungen*⁵²⁴ sind, birgt die Operationalisierung von Hypothesen erhebliche Probleme. Denn Handlungsforschung will *Parteilichkeit zugunsten des gesellschaftskritischen mündigen Bürgers*⁵²⁵.

Zwar wird das im Positivismusstreit besonders herausgekehrte Problem der Wertung⁵²⁶, die in der Auswahl dessen liegt was erforscht werden soll, nunmehr scheinbar von den empirisch-analytischen Wissenschaften ernstgenommen.

So meint Rössner:

*Das rationalistische Wissenschaftsprogramm 'positivistischen Stils' ist ... begründet in einer Wertentscheidung, in der Entscheidung für Rationalität bzw. gegen Irrationalität*⁵²⁷. Insofern befinden sich an kritischer Theorie orientierte Handlungsforschung und positivistische Konzepte in einem fruchtbaren Dialog, der einen wechselseitigen Lernprozeß ermöglichen kann.

Gegen Parteilichkeit als Eintreten für Mündigkeit im Sinne einer bewußt getroffenen Wertentscheidung hätte demnach selbst empirische Sozialforschung nichtseinzuwenden. Doch aus Sicht eines emanzipatorischen Erkenntnisinteresses, das für Handlungsforschung konstitutiv ist, wird eine diffizile forschungsmethodologische Frage bedeutsam. Alle Lernziele nämlich, die operationalisiert werden sollen, setzen voraus daß der Mensch manipulierbar ist. Emanzipationsforderungen indes wollen gerade die Manipulierbarkeit des Menschen ausschalten. Folglich ist es widersprüchlich, Emanzipation durch Manipulation herbeiführen zu wollen ⁵²⁸.

Wenn diese Analyse zutrifft, wirft Dieter Benner emanzipatorischer Pädagogik zu Recht *Theorielosigkeit* vor, da in Subsumption der negativen Gesellschaftskritik Adornos, Moltenhauer selbst lediglich bestehende Erziehung *nicht im Wissen um diese bessere Erziehung* kritisiert, sondern aus *Mangelhaftigkeit des Faktischen* ⁵²⁹.

Emanzipatorische Pädagogik muß also gelungene Modelle ihrer Verwirklichung benennen können, wie sie Habermas für eine repressionsfreie Gesellschaft zumindest postuliert ⁵³⁰.

Die Unmöglichkeit, Emanzipationsvorstellungen in Lernzielen zu fassen, würde nun aber wiederum umgekehrt bedeuten, daß mit empirisch-analytischen Verfahrensweisen keine Hypothesen und von ihnen abhängige Variablen formulierbar wären, die emanzipatorische Praxis im Ist- und Soll-Zustand greifbar machen können. In der Tat bliebe der Emanzipationsbegriff dann eine Leerformel.

Allerdings entsteht dieses Problem nicht, wenn man, wie Jürgen Henningsen grundsätzlich jede gesellschaftliche Wirklichkeit, unabhängig von der Gesellschaftsform als *eine durch Lernprozesse vermittelte Wirklichkeit* begreift. Denn *Historie und pädagogische Phänomenologie zeigen, daß gesteuerte Lernprozesse ein Klasseninteresse ebenso wegzaubern können, wie sie eine Taille, die es 'an sich' gar nicht gibt, hinzaubern können.... Ohne gesteuerte Lernprozesse (meinetwegen sage man 'Propaganda') können dezentralisierte Verwaltung und Wirtschaft nicht funktionieren. Verhalten und Bedürfnisse und Interessen müssen gelernt werden, um (wirklich) zu sein.* ⁵²¹

Daraus folgt für die gesellschaftliche Praxis und ihre Subsysteme, daß Erscheinungsformen gelernter oder (noch) nicht gelernter von individuellen Abhängigkeiten freier Entfaltung sowie ihre objektiven Grenzen in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation einholbar sein können durch Befragung.

Nun kann sich aber Emanzipation in ihr Gegenteil verkehren, falls sie ausschließlich *den Beschränktheiten szientifischer Technologien verfällt*. Diese Gefahr sieht Benner, wenn Lemperts Bezugrahmen handlungsleitend wird, der *von der kausalanalytischen Ermittlung der Bedingungen unfreier Verhaltensweisen über die therapeutische Interpretation des Verständnishorizontes bis hin zur kausalanalytischen Verifikation eben dieser Therapie*⁵³² sich erstreckt

Mit Blick auf diese Kritik wollen wir unser Forschungsvorhaben so anlegen, daß der Beantworter weiß, um was es geht und welchem Zweck seine Forschungsdaten dienen. Sie sollen daher ausschnitthaft im anschließenden Tiefeninterview mit sechs nach Sachkompetenz zufällig ausgewählten Personen, die selbst den Fragebogen ausgefüllt haben, *im Zuge der Darstellung und im Dialog mit den Angesprochenen aktualisiert werden*⁵³³.

Selbst in den Naturwissenschaften liefert nämlich die Verifikation von Hypothesen allein noch keine hinreichende Beweiskraft, da lediglich die jeweiligen Wahrnehmungen überprüft werden.⁵³⁴

Viel wichtiger erscheint aber gerade in den Sozialwissenschaften die angemessene Berücksichtigung der historischen Bedingungen, unter denen die die Hypothesen und Variablen tragenden Begriffe und Sachverhalte entstanden sind. Das bedeutet wiederum für die Konzeption und Durchführung einer Erhebung, daß bei der Kritik an den im Untersuchungsinstrumentarium verwandten Begriffen deren Voraussetzungen und ihre gegenwärtige Anwendung im erforschten Feld zu bedenken sind⁵³⁵. Besonders in den Sozialwissenschaften aber wandelt sich die Bedeutung von Begriffen stets und rasch. Sie bergen gleichzeitig viele *latente Überschußbedeutungen*⁵³⁶. Über ihre Allgemeingültigkeit kann man verbindliche Aussagen nur mit erheblichen Abstrichen machen. Daher sind

sie schwer normierbar. Für den Feldforscher bleiben demnach auch komplexe Interpretationsmuster schwierig, da Drittfaktoren einwirken können, die sein Korrelationsgeflecht mehr prägen als die von ihm formulierten Annahmen. Daraus schlußfolgert Walter Busch:

Die eigentlich kognitiv und evaluativ handlungsorientierenden Funktionen und Leistungen sowohl der theoretischen als auch der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung werden von deren szientifischem Selbstverständnis in einer Weise verdeckt, die den in den Humanwissenschaften ebenso unvermeidlichen wie notwendigen Theorien- und Methodenpluralismus unnötig beschränkt ⁵³⁷.

Dies führt wiederum zu einer gerade im Kontext mit Handlungsforschung relevanten Konsequenz:

Denken kommt nicht ohne Handlungsorientierungen aus, deren kognitives Zentrum aus verbal- unoperationalen Menschenbildern und deren evaluatives Zentrum aus gleichfalls sehr unoperational-verbalen 'Wertsyndromen' besteht ⁵³⁸.

D.h. konkret für unsere Erhebung, daß die kognitive Bewußtmachung dessen, was für den angstabbauenden Umgang mit Studenten notwendig ist, auch zu entsprechenden Handlungskonsequenzen führen muß. Um zu überprüfen, ob zwischen Einsicht und Handeln eine *kognitive Dissonanz* ⁵³⁹ besteht, sollte dann allerdings eine eigenständige Befragung der mit den jeweiligen Dozenten interagierenden Studenten erfolgen. Denn *was ich sage, zeige, sichtbar mache und übersetze, muß nicht nur sachadäquat, sondern auch adressatenadäquat* sein ⁵⁴⁰.

Diese wissenschaftstheoretischen Vorüberlegungen, die die Notwendigkeit des Dialogs zwischen Forscher und dem als Subjekt begriffenen Kommunikationspartner haben offenkundig werden lassen, bedingen bestimmte forschungsmethodologische Konsequenzen. Sie bestehen darin, daß man als Forscher leicht *zwischen die Stühle* von zwei mit unterschiedlichen Methoden und Vorverständnis arbeitenden Wissenschaftsrichtungen geraten kann. Vor diesem Problem standen wir konkret. Denn im Begleitschreiben zum Fragebogen haben wir unsere Forschungsabsicht aufgedeckt. Nach Benennung der

Schwerpunkte der Erhebung heißt es zur erkenntnisleitenden Intention: *Dabei interessiert mich besonders, in welche Richtung sich die Lehre weiterentwickelt, ob sie nämlich effektiver wird im Hinblick auf vorherbestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse und damit zu nicht weiter hinterfragter Anpassung führt oder ob Inhalt und Art der Lehre selbständiges und kompetentes Handeln bei allen am Lehr- und Lernprozeß Beteiligten verbessert. Ich gehe davon aus, daß empirische Verfahren entweder dem einzelnen nicht gerecht werden können mit seinen konkreten Bedürfnissen, Interessen und Gedanken. Oder objektive Forschungsergebnisse sind häufig nur dann möglich, wenn die Untersuchungsabsichten aus methodischen Gründen nicht aufgedeckt werden*⁵⁴¹

Diese Vorgabe hat dann auch zu Kritik geführt, so etwa bei der Frage, ob Projektstudium die Effektivität des Studiums verbessert. Dort wird zum Problem der Vermittlung von empirisch-analytischen Wissenschaften und von pädagogischer Handlungsforschung angemerkt: *Ist schwer zu beantworten, nachdem Sie in Ihrem Begleitschreiben Ihre Auffassung von Effektivität suggeriert haben.*

Unsere oben diskutierte *Parteilichkeit* charakterisiert man also als suggestive Einflußnahme.

8.52 Zur Reliabilität und Validität

8.52.1 Reliabilität

Ehe wir auf die Erhebung im einzelnen eingehen, möchten wir aber noch einige grundsätzliche Fragen klären. Wir gehen von der beschränkten Aussagekraft schriftlicher Befragung aus, die in der *Vergewaltigungsmacht* der Frage liegt, wie ein Gesprächspartner in einem Qualitativinterview formulierte.

Für ein möglichst differenziertes Bild der gegenwärtigen hochschuldidaktischen Situation an Fachhochschulen für Sozialwesen kann daher kaum eine noch so eindimensional, operationabel in Verhaltenstermini strukturierteschriftliche Befragungstechnik Aufschluß geben, besonders dann nicht, wenn man sich der Vorteile von Verfahrensweisen der Handlungsforschung bewußt ist.

Also müßten deren Intentionen in zweifacher Hinsicht eingehen:

- in die Konzeption der quantitativ begriffenen Erhebung,
- als Ergänzung für die nur ausschnitthaft Welt einholende Befragung, und zwar in Form von Tiefeninterviews⁵⁴².

Die einschränkenden Bemerkungen zum Wert breit angelegter empir.-analytischer Verfahrensweisen entbinden uns jedoch nicht der Verpflichtung zu besonderen Überlegungen zur Reliabilität und Validität.

Für unseren Problemzusammenhang sind einige Kriterien für Reliabilität bedenkenswert, wie sie Scheuch⁵⁴³ sieht. Danach hängt die Verlässlichkeit (Zuverlässigkeit) der Daten ab

- vom Ausmaß der Veränderungen von Untersuchungsmerkmalen zwischen zwei Beobachtungszeiträumen,
- von der Art der Ereignisse.
- Bei wiederholter Befragung werden die gleichen Ergebnisse am ehesten bei angenehmen, weniger bei unangenehmen und

am wenigsten bei neutralen Begebenheiten konstant bleiben.

- Die qualitativen Merkmale ändern sich richtungsmäßig weniger als quantitative Ja-Nein-Angaben, denen Fragen über bestimmte Ereignisse zugrunde liegen. Sie lassen auf größere Verlässlichkeit schließen als Angaben über die Häufigkeit ihres Vorkommens.
- Die Zuverlässigkeit und Konstanz steigt bei zunehmender emotionaler Besetzung selbst unter verzerrenden Einfluß-determinanten.
- Abnehmende Bedeutsamkeit des Problems führt zu abnehmender Reliabilität.

Die von René König zusammengetragenen Kriterien erlauben Schlußfolgerungen über unsere Erhebung. Denn die Beantworter empfinden die angesprochenen hochschuldidaktischen Schwerpunkte nicht als irrelevante Randprobleme. In der Regel dürfte es sich vielmehr um angenehme, emotional stark besetzte Ereignisse in der Lehre handeln. Daher steigt die Zuverlässigkeit bei Angaben, die beispielsweise so wesentliche Bereiche wie die praktische Beteiligung in Projekten, Ausmaß der Gruppenarbeit in Lehrveranstaltungen, Verfügen über ausreichende gruppendynamische Kenntnisse usw. ansprechen.

Eine Wiederholungsbefragung haben wir nicht durchgeführt. Denn zumindest bei dem Kapitel zum Projektstudium wären vermutlich modifizierte Antworten gegeben worden, da mit zunehmender Verabschiedung von Studienordnungen durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung NW Projektstudium zum verpflichtenden Bestandteil des Studiums wird. Zudem zeigen die Häufigkeitsverteilungen, daß bei ca. 55% eigener praktischer Projektbeteiligung sich häufig vorfindbare Antwortverweigerungen auf fehlendes Interesse und Engagement zurückführen lassen.

Die Reliabilität der Befragung können wir also zusammenfassend mit dem Kommentar eines der Gesprächspartners im Interview voraussetzen, wenn sie, zumindest im Bereich des Projektstudiums, historisch verstanden, auf den Zeitpunkt der Erhebung bezogen bleibt.

8.52.2 Validität

Die beste Methodenwahl, die genaueste Vorbereitung garantiert uns nicht, daß die Meßergebnisse wirklich frei von Fehlern sind. ⁵⁴⁴ Um ihr Ausmaß zu minimieren und

'zuverlässige Aussagen hinsichtlich der notwendigen Validität (Gültigkeit) der Befragung zu sichern, haben wir 12 Personen unterschiedlicher Fachrichtungen und aus mehreren Fachbereichen den Fragebogen als *Pretest* vorgelegt. Die daraus hervorgehenden Änderungsvorschläge und Anmerkungen führten zu nicht unerheblichen Korrekturen.

Allgemein möchten wir allerdings nochmals auf die Schwierigkeiten verweisen, die sich, wie bereits oben diskutiert, ⁵⁴⁵ bei der Operationalisierung sozialwissenschaftlicher Begriffe ergeben.

Wiederum nach Scheuch ⁵⁴⁶ sollen die für unsere Studie bedeutsamen Kriterien richtungsweisend sein.

- Danach wäre zu fragen, inwieweit die Befragten schon über die Problembereiche des Fragebogens reflektiert haben. Die Gültigkeit steigt mit dem Ausmaß des Reflexionsgrades
- Abnehmende Bewußtheit vom Gegenstand einer Frage führt zu entsprechender Verringerung der Validität.
- Das Ausmaß der Bedrohung durch eine Frage bestimmt den Grad ihrer Gültigkeit.
- Die Gültigkeit wird vermindert entsprechend der Reihenfolge der nunmehr genannten Fragearten: Tatsachenfragen, Beurteilungsfragen, die ein subjektives Urteil zugrundelegen, Einstellungsfragen, Meinungsfragen.
- Je weniger Bedeutung ein Problem für einen Befragten aufweist, um so weniger sind die entsprechenden Aussagen richtungsmäßig valide.
- Die Gültigkeit von Antworten steigt mit wachsendem allgemeinen sozialen Status. ⁵⁴⁷

Im Zusammenhang mit den Qualitativinterviews und im Kontext mit den vorangegangenen Ausführungen wären zunächst einmal die grundsätzlichen Schwierigkeiten zu bedenken, wie sie sich bei der Operationalisierung von Begriffen wie etwa *Bewußtsein, Strukturen des Fachbereichs usw.* ergeben. Denn

nach Meinung des Gesprächspartners E lassen sich Begriffe nur in verhaltenspsychologischen Termini operationalisieren. Das dürfte allerdings kaum möglich sein bei Einstellungs- und Beurteilungsfragen. Sie bestimmen ja zumindest einen Teil unseres Fragebogens. Da hier keine sogenannten Tatsachenfragen gestellt werden, nimmt die Gültigkeit ohnehin ab.

Bedenklich bezüglich verlässlicher Aussagen hinsichtlich Validität wird es überdies bei allen Bereichen, die Dimensionen der Emotionalität ansprechen. Das macht ja immerhin einen nicht unerheblichen Teil unserer Erhebung aus. Denn bewußte und unbewußte Gefühlsstrebungen und Reaktionsweisen auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu klassifizieren und zu objektivieren, eingedenk der Gefahr, sie in bedrohlichen Situationen der Lehre rationalisierend abzuwehren, dürfte sicherlich selbst bei vorausgesetzten wohlmeinenden und auf Ehrlichkeit bedachten Absichten schwierig sein.

Die Validität der Erhebung wird also durch den thematisierten Gegenstand eingeschränkt. Zudem scheint es bei den angesprochenen Einstellungs- und Meinungsfragen unmöglich, mit eindimensionalen Frageformulierungen Weltbild, Wertverständnis und Gesamtperspektivität des Verhaltens valide einzuholen.

Dennoch spricht für die Gültigkeit der Fragen, daß die Studie entstanden ist auf der Grundlage von mehreren *Pretests* und mit Blick auf Fachkompetenz, gemeinsame Sprache und aus der Perspektive vieler formeller und informeller Kontakte zwischen Kollegen.

8.53 Annahmen über das Verteilungsmodell

Wie die vorangehenden Überlegungen zu zeigen suchten, ist es gerade in den Sozialwissenschaften schwierig, zu streng definierten und operationalisierten Begriffen zu gelangen. Somit dürfte auch die exakte Verifikation bzw. Falsifikation der Nullhypothese als Alternative zur eigentlichen Hypothese nicht unproblematisch sein.

Denn einmal sprechen wir nur eine relativ kleine Gesamtpopulation von 211 befragten Personen an, die überdies noch einer spezifischen Fachrichtung für Sozialwesen angehören, so daß generalisierbare Schlüsse auf die Gesamtpopulation mit hoher Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet sind. Zum anderen bewegen sich die den Variablen zugeordneten Merkmalstypen lediglich auf Nominal- und Ordinalskalenniveau. Somit entfallen metrische Merkmale.

Aus den genannten Gründen wollen wir also von nicht normalverteilten Stichprobedaten ausgehen. Denn

*Normality is a myth, there never was,
and never will be a normal distribution* ^{547a},

wenngleich Fröhlich und Becker davon ausgehen, die Normalverteilung sei eines der häufigst gebrauchten, weil erwiesenermaßen treffendes Modell theoretischer Natur für Zufalls- und Zufallsfehler - (Abweichungs-) Verteilungen. ⁵⁴⁸

Dabei sind zu unterscheiden nicht-parametrische Hypothesen und verteilungsfreie Testverfahren.

Nichtparametrisch ist somit die Beschreibung eines Problems, während verteilungsfrei eine Methode zur Lösung des Problems kennzeichnet ⁵⁴⁹.

Bei den den einzelnen Hypothesen zugeordneten Variablen möchten wir aufgrund dieser Vorüberlegungen bei den dort vermuteten Zusammenhängen mit dem von verteilungsfreien Testverfahren ausgehenden Rang-Korrelationskoeffizient τ nach Kendall operieren. Hier gilt allerdings:

Die beiden Variablen X, Y müssen mindestens auf Ordinalniveau gemessen werden können, so daß für jeden Fall die Zuordnung eines Rangplatzes in Bezug auf die X - oder Y -Variable möglich ist ⁵⁵⁰.

In allen anderen Fällen haben wir den Pearson'schen Korre-

lationskoeffizienten verwandt.

8.54 Hypothesen und ihnen zugeordnete Variablen

Zu Hypothese 1:

In Kenntnis des Lehrbetriebes an Fachhochschulen und unter Berücksichtigung der besonderen Notwendigkeit, nicht nur in der insularen Welt der Hochschule Praxisinhalte zu problematisieren, sondern auch vor Ort im kommunikativen Wechselspiel zwischen allen Beteiligten den eigenen Lernprozeß und innovatorische Intentionen in der Praxis voranzutreiben, heißt dann in Anlehnung an die Ausführungen zu projektorientierter Hochschuldidaktik die erste Hypothese:

Projektstudium verbessert die Lehr- und Lernsituation bei allen Beteiligten.

Die Begründung für diese Hypothese ist unmittelbar einsichtig, wenn man einmal absieht von dem hohen Zeitaufwand, der bereits für ein Projekt erforderlich ist.

Sollte die Hypothese sich bewahrheiten, so müßte dies die Lernorganisation verändern in dem Sinne, daß jeder Student und Lehrende unter der Prämisse primärer Motivation sich in Aufgeschlossenheit auf einen möglichst nahen Theorie-Praxis-Bezug in dialektisch bezogener kognitiver und affektiver Betroffenheit einläßt. Gleichzeitig würde die entfremdende Angst vor Praxisinstitutionen, aber auch vor Denkanstößen und Impulsen der Hochschule gemindert.

Projekte wären gewissermaßen wie ein Stein, den man ins Wasser wirft. Die Menge der somit erzeugten konzentrischen Kreise symbolisiert die Breitenwirkung, die den Dornröschenschlaf vieler bislang Indifferenter, Bequemer oder Überheblicher heilsam stören könnte.

Zu Hypothese 2:

Unsere zweite Hypothese stellt das Ergebnis von zentralen, weite Teile unserer Arbeit bestimmenden Überlegungen dar. Sie meinen die Kritik an lerntheoretischen Modellen, die

zwischen kognitiver und affektiver Dimension trennen, wie auch ein Verständnis von Hochschuldidaktik, das der reinen Wissensvermittlung absoluten Vorrang einräumt, ohne den Zusammenhang und die wechselseitige Abhängigkeit von kognitiver und emotionaler Entfaltung zu sehen⁵⁵¹, ohne allgemein die dialektische Dreiheit von Es-, Ich und Wir zu würdigen. Dieser Zusammenhang interessiert uns bei der zweiten Hypothese:

Studentisches Lernen wird durch Vermittlungsstrategien verbessert, die die emotionale und sachbezogene Dimension der Lehre im wechselseitigen Bedingungs Zusammenhang stehen.

Sollte die Hypothese verifiziert werden, wäre ein Bewußtsein von Wirklichkeit, vielleicht aber auch schon ein Stück realer Wirklichkeit präsentiert, das mit Blick auf die Kritik an gruppendynamischen Laboratorien mit ihrer pseudoemotionalen Glückswelt vermeintlich absoluter Offenheit eine hochschuldidaktische Perspektive schafft, die einen Aufbruch zu neuen Ufern eröffnet. Das *Habeas-Emotum* ist nunmehr verbunden mit dem mehr oder weniger lebensnahen Sachbezug. Auswirkungen auf andere Hochschulbereiche wären wünschenswert, allerdings sollte vorher noch begleitende Forschung erfolgen, um zu sehen, ob nur Wunschvorstellungen geboten werden, die mit dem Alltag nichts zu tun haben. Zu diesem Zweck müßte man Studenten befragen, die den Lehrbetrieb vielleicht völlig anders erleben.

Zu Hypothese 3:

Unsere dritte Hypothese schließlich spricht den Bereich an, der methodisch mit den beiden vorweg gegebenen Dimensionen der Lehre schwer zu vermitteln ist, so daß nicht ganz klar wird, ob die aus der Literatur erhobenen Forderungen nach Einbezug permanenter Ideologiekritik nicht lediglich Postulate bleiben, oder aber Diskussionen themenbezogener Art *ausschließlich* bei dieser Art Kritik verweilen, wobei das Eingehen auf emotionale Störfaktoren bei den Beteiligten zu kurz kommt.

Gerade aber wegen dieser Gefahr einer Diskrepanz von Theorie und Praxis scheint es uns wichtig, die politisch-inhaltliche Seite der Lehre mit der vom Reizwortcharakter entschärften Kategorie *Hinterfragen* in unserer dritten Hypothese zu erkunden:

Hinterfragen hochschul- und fachdidaktischer Gehalte fördert den Emanzipationsprozeß bei Studenten und Dozenten.

Wenn die Verifikation dieser Hypothese mehr als nur unverbindlichen akklamatorischen Charakter haben soll, ergeben sich Konsequenzen für ein Theorie-Praxis-Verständnis, das der Parteilichkeit verpflichtet, d.h. auf Mündigkeit bedacht ist und über gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsmechanismen aufklären will. Im Bewußtsein fruchtbarer Dialektik von Individuum und Gesellschaft darf es dabei aber nicht stehen bleiben. Mit ihm einhergehen sollten diesbezüglich sinnvolle Handlungsperspektiven für die Praxis in Hochschule und Berufsfeld, wie wir sie etwa zu zeigen suchten in unserem Projekt in einem Kindergarten. Ganz konkret müßte Praxis unter dieser ideologiekritischen Prämisse antizipiert oder noch besser natürlich im Projekt unter dem genannten Anspruch angegangen werden.

Insofern bilden alle drei Hypothesen eine Einheit, die nur aus Gründen der Operationalisierung getrennt sind. Ihr Beziehungsgeflecht wollen wir später anhand der interdependenten Variablen auffächern. Zusammenfassend möchten wir nochmals die drei Hypothesen benennen:

1. Projektstudium verbessert die Lehr- und Lernsituation bei allen Beteiligten.
2. Studentisches Lernen wird durch Vermittlungsstrategien verbessert, die die emotionale und sachbezogene Dimension der Lehre im wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang sehen.
3. Hinterfragen hochschul- und fachdidaktischer Gehalte fördert den Emanzipationsprozeß bei Studenten und Dozenten.

Zu Hypothese 1 haben wir im Kontext mit unseren theoretischen Ausführungen folgende Projektvariablen zugeordnet, bei denen Projekte gesehen werden:

- im Rahmen der jeweiligen Studienordnung (PS1) bezüglich ihrer
- vorgegebenen oder eigenen Definitionen (PS2-PS10),
- ihrer Funktionen, Grenzen und Möglichkeiten (PS11-PS14) sowie (PS18-PS28),
- hinsichtlich der praktischen Beteiligung (PS15, FF10, FF17) der Zielgruppe, um deretwillen ein Projekt durchgeführt wird (PS29),
- der Einschätzung, wie Studenten Projekte sehen und was sie durch die Beteiligung an ihnen erreichen möchten (PS36-PS40).

Wie die Diagramme im anschließenden inhaltlichen Teil verdeutlichen, stehen diese Indikatoren in einem vielverzweigten Beziehungsgeflecht zueinander und zu den Variablen, die für die Hypothesen 1, 2 und 3 ausgewählt wurden. Diese Zusammenhänge wollen wir hier nicht gesondert aufführen.

Zu Hypothese 2 zählen auf dem Hintergrund der theoretischen Analyse ⁵⁵² folgende Indikatoren, die sich beziehen auf

- die mit Gruppendynamik befaßten Autoren (GH2 - GH12),
- Anzahl und Dauer der gruppendynamischen Trainings (GH13, GH14),
- Ausmaß der Gruppenarbeit im Vergleich zu anderen Lehrformen (FF23, FF8 - FF19),
- die Bewertung der eigenen gruppendynamischen Kenntnisse (GH1),
- die Einschätzung, in welchem Ausmaß bei Studenten und Dozenten Faktoren bedeutsam sind, die die Interdependenz der emotionalen und sachbezogenen Dimension der Lehre direkt oder indirekt ansprechen (GH15-GH18, FF28, ES1-ES11, ES14-ES26, ES29).

Zu Hypothese 3 gehören mit Blick auf das zugrundeliegende theoretische Spektrum folgende Variablen, die

- die Bedeutung von Ideologiekritik eruieren wollen (FF2-FF7),
- die Einschätzung meinen, für wie wichtig Hinterfragen und Aufklärung gehalten wird (ES12, ES13, ES27, ES28, ES30, ES31),
- wiederum Fragen zum Projektstudium ansprechen (PS18-PS24, PS29, PS30),
- ihr Verständnis von Gruppendynamik im Zusammenhang mit Aufklärungsprozessen über gesellschaftliche Mißstände (GH4) ansprechen,

8.6 Methodische Vorüberlegungen

8.61 Kriterien für Art und Größe der Zielgruppe

Somit haben wir versucht, den theoretischen und methodologischen Rahmen unserer Befragung abzustecken. Als Zielgruppe wählten wir die Lehrenden an Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik in NW. Wenngleich Richters These zuzustimmen ist, daß *der Hochschullehrer, der sonst keine soziale Tätigkeit mit Menschen ausübt, seine Schüler als Kommunikationspartner zur Stärkung seiner eigenen Sicherheit sucht*^{552a} und auf der anderen Seite diese Tendenz unterstützt wird durch studentische Abhängigkeit, die *massive kindliche Selbstunsicherheit reaktiviert*, gehen wir zunächst einmal von der Annahme aus, daß Lehrende an Fachhochschulen für Sozialarbeit/Sozialpädagogik größere Aufgeschlossenheit und Sensibilität für psychische und soziale Defizite zeigen. Zudem kennen wir dort gebräuchlich Lehrformen und -inhalte aus eigener Lehrerfahrung, wenngleich unterschiedliche Organisationsformen und Schwerpunkt die Arbeit der einzelnen Fachbereiche kennzeichnen. Der angesprochene Personenkreis umfaßt insgesamt 225 Lehrende. Die Adressen entnahmen wir aus den Vorlesungsverzeichnissen des Wintersemesters 76/77. Zum Zeitpunkt der Erhebung fehlte nämlich laut telefonischer Auskunft des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik vom 20. 2. 1977 eine landesweite Individualerhebung. Diese wird erst gegen Ende 1977 vorliegen. Von den 225 Angesprochenen waren 13 nicht mehr im Dienste ihres Fachbereichs, sei es durch einen Forschungsauftrag zeitweilig anderweitig verpflichtet, sei es durch berufliche Veränderung bedingt. Ein Kollege war bereits verstorben. Den genauen Überblick erhielten wir allerdings erst durch entsprechende Telefonate.

Im Laufe des ersten Monates betrug die Rücklaufquote bei 211 verbleibenden Fragebögen vom 7.4.-

5.5.1977 : 70 = 33.17 %

Nach Erinnerung am 5.5.1977 (Frist bis zum

23.5.1977) : 24 = 11.37 %

Durch telefonische Rücksprache (Abschluß 14.7.1977)

39 = 18.48 %

ergibt : 133 = 63.02 %

=====

Wir entschieden uns für eine *Totalerhebung*, da die Gesamtpopulation der angesprochenen Stichprobe relativ klein ist und eine streng nach Zufallsprinzipien ausgewählte Stichprobe kaum möglich ist.

8.62 Zum Signifikanzniveau

Unsere Pilotstudie will sich vorwiegend auf inhaltliche Aussagen und Beziehungen stützen, die sich zwischen einzelnen Variablen ergeben. Wo einfache statistische Berechnungen hinreichende Aussagekraft zeigen, wie etwa bei Zusammenhänge verdeutlichenden Häufigkeiten, wollen wir lediglich diese benennen und tabellarisch und (oder) graphisch veranschaulichen. Relevante Schlußfolgerungen aus Beziehungen zwischen Variablen möchten wir abhängig machen vom theoretischen Bezugsrahmen und vom jeweiligen Signifikanzniveau. Die vorausgegangenen Vorüberlegungen zu Validitäts- und Reliabilitätsproblemen bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen sowie die potentiellen Fehlerquellen bei den erfragten Bereichen zum Projektstudium und zur Berücksichtigung der emotionalen Dimension in der Lehre bedingen, daß wir die untere Grenze des Signifikanzniveaus auf 0,1 % ansetzen wollen, die mittlere auf 0,05 % und die hohe schließlich auf 0,01 %. Dabei erhielten wir dann folgende Signifikanzen:

Theoretische		
Name	Relationen	Bedeutsame Relationen
niedrig <i>sign.*</i>	10/100	47 = 10,0 %
mittel <i>sign.**</i>	5/100	69 = 14,5 %
hoch <i>sign.***</i>	1/100	80 = 16,8 %
		196 = 41,3 % (von 474)

Insgesamt haben wir 474 Korrelationsoperationen durchgeführt. Also verbleiben, selbst wenn die niedrigen Signifikanzen nicht gewichtet werden, immerhin über 30 % von Zusammenhängen zwischen Variablen, die unsere Hypothesen stützen.

8.63 Vergleich von Variablen bei unterschiedlichem Beantwortungsanlaß

Zur Klassifikation von möglichen Unterschieden, die sich ergeben könnten bei Antworten auf schriftliche oder fernmündliche Aufforderung hin, möchten wir die jeweiligen Strukturvariablen miteinander vergleichen wie auch ausgewählte Items, die im Beziehungsgeflecht der übergeordneten Hypothesen besonders bedeutsam sind.

Tabelle 1 Vergleich von Variablen bei unterschiedlichem Beantwortungsanlaß

Beant- wortungs- anlaß	Anzahl	Alter		Geschlecht		Promotion	Dauer d. Prax.		Art der Praxis	
		Mittelwert	Standardabw.	männl. (m.)	weibl. (w.)		Mittelw. Stand.- abweichung	Psych. Schule Berat. Forsch. Lehrig	Verwaltung Verbände	
schriftl. Aufforde- rung	94 (3 o.A.)	41,5 J.	6,3	76m = 83,5%	15w = 16,4%	47 = 51,6%	8,5 J.	6,2	45 = 49,4% 26 = 28,5%	32 = 35,1%
telefon. Rück- sprache	39	43 J.	7,6	29m = 74%	6w = 25%	15 = 38,4%	10,5 J.	7,2	16 = 30,4% 14 = 35,0%	10 = 40,7%
Summe aller Beant- worter	133	42 J.	6,8	105m = 79%	25w = 19% o.A.: 3	63 = 47%	9,1 J.	6,6	60 = 45% 41 = 30%	51 = 39%

Die Tabelle zeigt, daß keine wesentlichen Abweichungen bestehen zwischen denjenigen, die auf telefonische oder persönliche Rücksprache hin geantwortet haben und denjenigen, die bis zum Abschluß der Frist nach der schriftliche Erinnerung am 23. 5. 1977 den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt haben. Aufschlußreich sind die Kommentare, die in telefonischen Gesprächen gegeben wurden. Sie bezogen sich auf die Qualität des Fragebogens und lieferten Begründungen, warum man noch nicht ausgefüllt habe.

Diese bestanden in:

- der starken Arbeitsbelastung gegen Ende des Semesters,
- dem Gedanken, daß die Untersuchung nach 4 Wochen schon abgeschlossen sein könnte und man vergebliche Mühe für das Ausfüllen verwende,
- der Gleichgültigkeit, verbunden mit der verständlichen Haltung, anfallende Arbeit vorzuziehen,
- dem fehlenden persönlichen Kontakt bei einer schriftlichen Befragung,
- der Ungewißheit, was mit dem Untersuchungsergebnis geschieht und welche Schlußfolgerungen im einzelnen gezogen werden,
- der Tatsache, daß man selber keine Projekte betreut und über keine gruppenspezifischen Erfahrungen verfügt und daher wenig zu den angesprochenen Problembereichen sagen könne, und
- dem Bedenken gegen die in manchen Fragen implizierte Parteilichkeit.

Von 62 jeweils mehrfachen Anrufen waren 39 erfolgreich. Sechs Versprechen wurden nicht eingehalten. Um diese Anrufe durchführen zu können, waren die Fragebogen nummeriert. Dagegen brachte man teilweise Kritik ein, da die Kennzeichnung als Kontrolle aufgefaßt werde und zur Beeinflussung der Beantwortung führen könne. Allerdings sind wir der Meinung, eine Rücklaufquote von 63 % wäre sonst

wohl nicht möglich gewesen.

Gerade der persönliche Kontakt führte zum Abbau möglicherweise berechtigten und durch schlechte Erfahrung genährten Mißtrauens. Da für eine einigermaßen abgesicherte Auswertung des Bewußtseins von Wirklichkeit eine hohe Rücklaufquote unverzichtbar erscheint, wird hier wiederum die berechtigte Kritik an empirischen Verfahrensweisen verständlich. Wahrscheinlich, wenn auch nicht mit hinreichender logischer Konsequenz, folgt aus dem Vergleich der Strukturvariablen von Leuten, die im Rahmen der normalen Aufforderung geantwortet haben, und derjenigen, die erst telefonische Rücksprachen zum Ausfüllen bewegten, daß die Mehrheit des verbleibenden Restes der 37 %, die den Fragebogen nicht zurückgeschickt haben, eine ähnliche Verteilung gezeigt hätte.

Tabelle 2

Vergleich von ausgewählten Variablen bei unterschiedlichem
Beantwortungsanlaß

Beantwortungsanlaß	Anzahl	PS 15 prakt. Be- teiligung in Proj.	GH 1 ausreichende Gruppendynamische Kenntnisse	GH 4 Orient. an K.Horn	GH 5 Orient. an R.Cohn	FF 23 Gruppenar- beit in Lehr- veranstaltung.	ES 11 Wissen ein- prägen u. wiedergeben	FS 13 Inhalte u. Methoden (Stud.)	FS 27 Inhaltsfrä- gehalte u. Methoden (Cozentren)
telefon. Rücksprache	39	43,6 % o.A. 13	55,2 % o.A. 9	23,6 %	48,7 %	ja, eher ja 77 %	ja, eher ja 22 % weder noch 29 % nein, eher nein 48 %	ja 61,7 % eher ja 32,3 %	ja 66 % eher ja 25 %
schriftl. Aufforderung	94 (3 o.A.)	60 %	46,5 %	16 %	46 %	ja, eher ja 79 %	ja, eher ja 21 % weder noch 40 % nein, eher nein 36 %	ja 45,5 % eher ja 42 %	ja 50 % eher ja 25,5 %
Summe aller Beantwor- ter	133	55,6 % o.A. 22	49,2 % o.A. 7	18,8 % o.A. 28	46,8 % o.A. 26	ja, eher ja 80 % o.A. 4	ja, eher ja 21 % weder noch 37,5 % nein, eher nein 39 % o.A. 17	ja 50 % eher ja 39,5 % o.A. 9	ja 69 % eher ja 25,3 % o.A. 7

Der Vergleich der ausgewählten Variablen der Rücksender, die durch schriftliche oder zusätzliche telefonische Aufforderung geantwortet haben, zeigt keine wesentlichen Abweichungen. Erheblich ist allerdings der Unterschied von immerhin mehr als 16 % bei der Variablen zur praktischen Beteiligung in Projekten. Daher scheint die Schlußfolgerung naheliegend, daß auch die übrigen Nichtbeantworter sich vermutlich nicht in Projekten engagieren und damit eine positive Besetzung der angesprochenen Problembereiche fehlt. Der Konflikt aus der kognitiven Dissonanz zwischen Einsicht in die Notwendigkeit eigenen Einsatzes und tatsächlichem Handeln könnte gar zur Abwehr bedrohlicher Bewußtseinsprozesse geführt haben?

8.64 Relevanz unterschiedlicher Rücklaufquoten

Im folgenden wollen wir in den Tabellen 3 und 4 Struktur- und ausgewählte Variablen vergleichen, und zwar jetzt bei Beantwortern aus Fachbereichen mit hoher (80 %), durchschnittlicher (61 %) und niedriger (42,5 %) Rücklaufquote.

Tabelle 3 Vergleich von Strukturvariablen bei unterschiedlicher Rücklaufquote

Rücklaufquote Ausgewählter Fachbereiche	Anzahl der Fachbereiche u. Beantworter	Alter		Standardabw.	Geschlecht (männl.) (weibl.)		Promotion	Dauer d. Prax. Mittelw. Stand.- abweichung	Art der Praxis		
		Mittelwert			(männl.)	(weibl.)			Psych. Berat.	Schulw. Forsch.	Verwalt.- Verbände Lehre
hoch = 80%	FB = 2 N = 26	39,8 J.		5,7	20m = 76%	23w = 23%	11 = 42%	7,73.	10=30%	7=7%	12 = 4%
durchschnittl. = 61%	FB = 2 N = 10	42,9 J.		6,9	17m = 94,4%	1w = 5,5%	8 = 44%	8,30.	9=50%	2=11%	6 = 31%
niedrig = 42,5%	FB = 2 N = 15	44,4 J.		10,7	13m = 80%	2w = 13%	7 = 46%	8,20.	6=40%	5=33%	5 = 33
verbleibender Rest	FB = 6	43,4 J.		9,0	58m = 75% (2 o.A.)	16w = 21%	37 = 50%	9,61.	35=47%	32=43%	28 = 37
gesamt	FB = 12 N = 133	42,0 J.		6,8	105m=78% (3 o.A.)	25w = 19%	63 = 47%	9,13.	60=45%	41=30%	51 = 38%

Interpretation des Materials:

Der Vergleich der ausgewählten Daten von Strukturmerkmalen zeigt keine bedeutenden Abweichungen der jeweiligen Variablen untereinander. Lediglich bei den Fachbereichen mit hoher Rücklaufquote mag die vorsichtige Schlußfolgerung zutreffen, daß die im Durchschnitt mehr als zwei Jahre jüngeren Kollegen dadurch zwar über weniger Praxiserfahrung verfügen, diese allerdings aber auch signifikant weniger in doch der jetzigen Lehrtätigkeit ähnlichen Feldern sammeln. Dies gilt gleichzeitig bezüglich der Art der Praxis bei den beiden Fachbereichen, die als Repräsentanten durchschnittlicher Rücklaufquoten gelten. Daher scheint die Annahme eines direkten Zusammenhanges zwischen der Art der Praxis und Bereitschaft zur Beantwortung von Problemkreisen zum Projektstudium und zu gruppendynamischen Instrumentarien nicht unbegründet.

Wer vor Ort in konkreter eigener Betroffenheit Sensibilität und Offenheit bei allen Beteiligten verspürt hat, interessiert sich demnach auch für die Weiterentwicklung diesbezüglicher Forschung und die daraus folgenden Konsequenzen für Hochschule und Praxis.

Die niedrigste Rücklaufquote ergab sich bei zwei Fachbereichen aus Gesamthochschulen. Dafür bieten sich drei Erklärungen an:

- Wie die Gesamtschulen verlangen auch Gesamthochschulen ein besonderes Maß an Engagement. Integrierte Studiengänge bedürfen nämlich der intensiven Diskussion, der Absprache über sinnvolle hochschuldidaktische Elemente, über Art und Zeitpunkt der Prüfungen usw.
- Dabei werden aber vermutlich Statusprobleme wirksam. Sie können sich ergeben aus der Frage, inwieweit z. B.

Nichtpromovierte an Fachhochschulen den Ansprüchen hinreichender wissenschaftlicher Qualifikation genügen. Sie können Folge des Vorwurfes sein von seiten der Universität, Zusammenschlüsse zu Gesamthochschulen, die in landespolitischen Entscheidungen gründeten, dienten nur unhöflicher leistungshemmender Gleichmacherei. Denn Lehrende und Professoren müssen scheinbar Prestigeverlust in Kauf nehmen.

- Zur Kompensation dieses vermutlichen Mangels orientieren sich die betroffenen Fachhochschullehrer an Gesamthochschulen daher an den Normen und Wertvorstellungen der Universität mit jener vielfach übersteigerten Wissenschaftsgläubigkeit sowie einer damit zusammenhängenden, ausschließlich die kognitive Dimension ansprechenden Forschung und Lehre.

Die Folge davon könnte sein, daß man für aufwendiges Projektstudium wenig Verständnis aufbringt. Dazu gehört nämlich die Bereitschaft, mit allen Beteiligten die Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche abzuklären und sich mit den Alltagsschwierigkeiten der Praxis auseinanderzusetzen. Daher betrachtet man diesbezügliche, auf die spezielle Fachhochschulsituation bezogene Fragen und Probleme besonders enger Theorie-Praxis-Integration nicht als seine eigenen. Erhärtet wird diese Annahme, wenn man die prozentualen Häufigkeiten zur praktischen Beteiligung im Projektstudium bei den Gesamthochschulfachbereichen mit der diesbezüglichen prozentualen Verteilung der Fachbereiche mit mittlerer und hoher Rücklaufquote vergleicht.

Rücklaufquote ausgewählte Fachbereiche	Anzahl d. Fach- bereiche (FB) u. Bunt- worter	PS 15 prakt. Bet. in Projekt.	GH 1 ausreichende Gruppendynamische Kenntnisse	GH 4 Orient. an K. f. f. f.	GH 5 Orient. an R. f. f.	FF 23 Gruppenarb. in Lehrver- anstaltungen	FS 11 Wissen ein- prägen u. wiedergeb.	FS 13 Wissen ein- prägen u. wiedergeb. (Stud.)	FS 27 Wissen ein- prägen u. wiedergeb. (Stud.)
hoch = 80%	FB = 2 N = 26	53,8% (o.A. 6)	57,6% (o.A. 4)	70% (o.A. 4)	46% (o.A. 3)	Ja, eher Ja 00% (o.A. 1)	Ja, eher Ja 36% weder noch 31% nein, eher nein 31% (o.A. 4)	Ja 53,7% eher Ja 46,4% (o.A. 2)	Ja 66,6% eher Ja 31,3% (o.A. 1)
durchschnittl. = 61%	FB = 2 N = 18	55,5% (o.A. 4)	44,4% (o.A. 4)	22,2% (o.A. 4)	61,1% (o.A. 4)	Ja, eher Ja 55,5% weder noch 27,7% (o.A. 1)	Ja, eher Ja 22% weder noch 29,4% nein, eher nein 47% (o.A. 1)	Ja 22% eher Ja 61% weder noch 11%	Ja 50% eher Ja 30,6%
niedrig = 42,5%	FB = 2 N = 15	93,3% (o.A. 3)	46,6% (o.A. 3)	6% (o.A. 3)	40% (o.A. 3)	Ja, eher Ja 93% (o.A. 1)	Ja, eher Ja 13% weder noch 40% nein, eher nein 46,6% (o.A. 1)	Ja 53,3% eher Ja 46,6%	Ja 66,6% eher Ja 33,3%
verbleiben- der Rest	FB = 6 N = 74	40,6% (o.A. 12)	47,7% (o.A. 7)	20% (o.A. 17)	44,9% (o.A. 16)	Ja, eher Ja 61% (o.A. 3)	Ja, eher Ja 19% weder noch 40% nein, eher nein 39% (o.A. 8)	Ja 56% eher Ja 32,8% (o.A. 7)	Ja 75% eher Ja 19% (o.A. 6)
gesamt	FB = 12 N = 133	55,6% (o.A. 22)	49,2% (o.A. 7)	18,8% (o.A. 20)	46,6% (o.A. 26)	Ja, eher Ja 80% (o.A. 4)	Ja, eher Ja 21% weder noch 37,5% nein, eher nein 39% (o.A. 13)	Ja 50% eher Ja 39,5% (o.A. 9)	Ja 68% eher Ja 25,3% (o.A. 7)

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, engagieren sich 93,3 % der Beantworter mit niedriger Rücklaufquote in Projekten, d. h. fast jeder unterstreicht ihre Bedeutung durch Angabe eigener Mitarbeit.

Sieht man in diesem Zusammenhang, daß von denjenigen, die auf zusätzliche telefonische Rücksprache hin den Fragebogen ausgefüllt haben, nur 43,5% selbst Projekte zu betreuen angeben, so kann man nunmehr mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daß die grundsätzlichen Antwortverweigerungen bei den verbleibenden 37% der Befragten wesentlich in der fehlenden Projekterfahrung begründet liegen, zumal gleich auf der ersten Seite des Fragebogens entsprechende Problemkreise und Funktionen von Projekten angesprochen werden. Zudem wird der Stellenwert von Selbststudium bei dem Kreis aus den Fachbereichen mit niedriger Rücklaufquote durch zweierlei unterstrichen:

- Im Vergleich zu anderen Lehrformen erhält Gruppenarbeit eindeutig den Vorzug. Denn ihr geben sogar 93% den Rangplatz 1 oder 2.
- Nur 13% halten die Vermittlung von abfragbarem Wissen bei Studenten für wichtig bzw. sehr wichtig (eher nein: 46%). Im Vergleich zur Kontrollgruppe treten also wenig für diese Art von Vermittlungsstrategie ein.

Bei den Fachbereichen mit einer Rücklaufquote von 80 % hingegen ist immerhin schon für 36 % der Befragten verfügbares Wissen bei Studenten sehr wichtig oder wichtig. Vielleicht zeugt das Ausfüllen des Fragebogens hier von einem Grundkonsensus, bei dem eigene Anforderungen an sich selbst einhergehen mit Vorstellungen von studentischen Fähigkeiten.

Ansonsten sind die verglichenen Daten relativ homogen, wenn man einmal davon absieht, daß nur 6 % der antwortenden Fachhochschullehrer aus dem angesprochenen Gesamthochschulbereich sich an Klaus Horn orientieren, der die Richtung ideologiekritischer Gruppendynamik vertritt.

8.65 Vergleich von Strukturvariablen bei verschiedenen Fachrichtungen

Im folgenden wollen wir einige Strukturvariablen vergleichen bei Beantwortern aus verschiedenen Fachrichtungen. Ein Vergleich der in der Tabelle wiedergegebenen Strukturmerkmale mit objektivierbaren amtlichen Statistiken ist nicht möglich, da, wie oben angemerkt, das Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik z. Z. noch nicht über systematisierte persönliche Daten der Lehrenden an Fachhochschulen verfügt. Die Mittelwerte des Durchschnittsalters weichen nach Tab. 5 also nicht wesentlich voneinander ab. Es liegt bei ca. 43 Jahren. Jeder fünfte der Beantworter ist weiblichen Geschlechts. Bei den Soziologen sind dies allerdings nur 7.4%. Während fast jeder zweite der Lehrenden an Fachhochschulen promoviert hat, erhöht sich der Anteil auf rund 75 % bei den Juristen und Soziologen. Die beruflichen Möglichkeiten der letzteren außerhalb der Lehre dürften auch nach erfolgreichem Abschluß des Promotionsverfahrens begrenzt sein. Daher wird verständlich, weshalb im Vergleich überproportional viel Promovierte an Fachhochschulen tätig sind. Da bei den Juristen 89 % in Verwaltung und Verbänden ihre praktischen Erfahrungen gesammelt haben, scheint bei denjenigen, die ihre vorwiegende Neigung nicht im *Rechtssprechen* oder *Richten* sehen, sondern im praxisbezogenen lehrenden Tun, die Tätigkeit an Fachhochschulen für Sozialwesen eine ideale Form der Selbsterfüllung zu sein, selbst wenn sie promoviert haben. Zudem zeigt der Mittelwert zur Dauer der Praxis von 6 - 9 Jahren im Vergleich, daß diese damit wenig über die vorgeschriebenen 5 Jahre Praxis vor Aufnahme der Lehre liegen, und sie somit ziemlich direkt ihren Tätigkeitsbereich ansteuern. Da Mehrfachnennungen bei der Art der Praxis möglich waren, ergibt die Summe der prozentualen Anteile mehr als 100 %.

Tabelle 5

Vergleich der Strukturvariablen bei verschiedenen Fachrichtungen

Fachrichtung	Anzahl der Be- rufs- kräfte	Alter Mittel- wert	Stand- wert	Geschlecht	Promo- tion	Dauer der Praxis		psychol. belastung	Art der Praxis		Verwaltung Verbände
						Mittelw.	Standard- abweich.		Geb.-u.- Fam.- ber.	psychol. belastung	
ges. Be- völkerung von 18-21 J. (63 J.)	133	42 J.	6.0	105 m = 79 % 28 w = 19 % n. Ang.: 3	63=47 %	9.1 J.	6.6	60 45 %	41 30 %		51 38 %
Pädagogen	35	43.5 J.	7.2	29 m = 80 % 6 w = 18 % n. Ang.: 1	20=57 %	11 J.	8.1	16 45.7 %	20 57 %		8 22.9 %
Psychologen	32	42.5 J.	6.7	25 m = 78.7 % 6 w = 18.8 % n. Ang.: 1	10=31 %	9 J.	7.1	21 63 %	15 45 %		9 27 %
Sozialpädagogen	27	41.5 J.	7	24 m = 88 % 3 w = 11 % n. Ang.: 1	20=74 %	7.4 J.	6.1	10 37 %	12 44 %		6 22 %
Sozialpädagogen	43	43.7 J.	7.5	34 m = 79 % 9 w = 20.9 %	10=23 %	11.5 J.	6.9	17 39 %	10 23 %		27 62 %
Juristen	19	43.7 J.	7.4	15 m = 74 % 4 w = 21 %	14=73.8 %	6.8 J.	5.2	13 15.7 %	2 10.5 %		17 88 %
Philosophen	19	43 J.	6.2	15 m = 78.9 % 3 w = 15.7 % n. Ang.: 1	15=78.9 %	9.8	7.6	11 57.8 %	9 47 %		1 5 %
Theologen	11	44 J.	6	9 m = 81.8 % 2 w = 18.2 %	6=54.5 %	10	7.2	6 54.5 %	4 36.4 %		3 27.3 %
Sonstige	53	42.6 J.	7.5	39 m = 73.5 % 14 w = 26.5 %	30=56.6 %	10.2	7.7	31 58.4 %	27 41.5 %		13 24.5 %

8.66 Art der Praxis

In den vorangehenden Tabellen sind bereits mehrfach Kategorien zur Art der Praxis genannt worden. Diese wollen wir nun im einzelnen auffächern bis hin zu den gewählten drei kategorialen Überbegriffen.

Zunächst gingen wir von 12 Klassifikationsmerkmalen zur Art der Praxis aus, geordnet nach Gesichtspunkten weitgehender sachlicher Zugehörigkeit:

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1 Psychologische Beratung | 2 Medientheorie u. -praxis |
| - klinische Psychologie | - Fernsehen, Rundfunk, Presse |
| - Schulpsychologie | - Musikpraxis |
| - Heimpyschologie | - Theater |
| - Erziehungsberatung | - Journalismus |
| - Psychotherapie | |
| - Krankenpflege | |
| 3 Jugend- u. Erwachsenenbildung | 4 Schule, Forschung, Lehre |
| - Heimerziehung | |
| - ärztl. Tätigkeit | |
| - Verwaltung | |
| - Verbände | |
| 5 Heimerziehung | 6 Justiz |
| 7 ärztl. Tätigkeit | 8 Wirtschaft |
| 9 Verwaltung | 10 Sozialarbeit |
| 11 Verbände | 12 Sonstige |
| | - Referent für Sozialpolitik |
| | - Entwicklungshilfe |
| | - Maurer |
| | - Medizinsoziologe, Sozialmediziner |
| | - Vorschulpädagoge |
| | - Bewährungshilfe |
| | - Fortbildung |

Zu den endgültigen Kategorien haben wir zugeordnet:

1 Beratung

- psychologische Beratung
 - klinische Psychologie
 - Schulpsychologie
 - Heimpyschologie
 - Erziehungspsychologie
 - Psychotherapie
 - Krankenpflege
- Heimerziehung
 - ärztliche Tätigkeit
 - Psychiatrie
- Jugend- u. Erwachsenenbildung
- Medientheorie u. -praxis
 - Fernsehen, Rundfunk, Presse
 - Musikpraxis
 - Theater
 - Journalismus
- Sonstiges
 - Entwicklungshilfe
 - Vorschulpädagoge

2 Schule, Forschung, Lehre

- Schule
- Forschung
- Lehre

3 Verwaltung, Verbände

- Verwaltung
- Sozialarbeit
- Verbände
- Sonstiges
 - Referent für Sozialpolitik

8.67 Nicht vorgegebene Items

Folgende Definitionen von Beantwortern des Fragebogens haben wir aufgenommen und ihnen alle anderen Begriffsbestimmungen zum Projekt-Studium zugeordnet:

Definition 1

Fächerübergreifende, Theorie und Praxis integrierende Lern-Veranstaltung, die an der Zielgruppe orientiert ist, die spätere Berufspraxis berücksichtigt und vor allem Selbständigkeit und Kooperation der Teilnehmer fördert.

Definition 2

Projekte = innovatorische Tätigkeit im sozialen Feld mit Action Research, Forschungsaktion und Aktionsforschung.

Definition 3

Praktische permanent theoretisch reflektierte Tätigkeit von Studenten und Dozenten in einem Praxisfeld. Anzahl und Kompetenz der Beteiligten werden primär durch das Praxisfeld, sekundär durch die Ausbildungszwecke diktiert.

Definition 4

Die theoretische und interdisziplinäre Erarbeitung eines kategorialen Modells für ein bestimmtes Praxisfeld, verbunden mit der notwendigen Erprobung in dem Praxisfeld, so daß die Möglichkeit besteht und gegebenenfalls die Notwendigkeit erkannt wird, daß die Strukturen des Praxisfeldes und die des theoretischen Modells aufgrund der gegenseitig neu erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten verändert werden müssen und tatsächlich verändert werden.

Definition 5

Themenzentrierte, praxisfeldbezogene, fächerübergreifende Arbeitsverfahren mit Zielgruppen von SA-SP über mindestens 2 Semester (StO). In der Regel in Zusammenarbeit mit einer Praxisinstitution.

Bei der Frage, an welchen gruppensdynamischen Autoren man seine Lehrveranstaltungen orientiere, gingen von der Häufigkeit der Nennungen der nachstehenden Autoren als Items in den Fragebogen ein:

- Rogers (GH 8)
- Moreno (GH 9)
- Watzlawick (GH 10)
- Antons (GH 11)

8.68 Abkürzungen

Bei den Häufigkeitsverteilungen in den Histogrammen haben die Zahlen und Abkürzungen folgende Bedeutung:

bei Antworten	1 = Zustimmung
mit 5 Rangplätzen	2 = eher Zustimmung
	3 = weder Zustimmung noch Ablehnung
	4 = eher Ablehnung
	5 = Ablehnung
	0 = keine Antwort

Bei ja-nein-Antworten:	1 = Zustimmung (ja)
	2 = Ablehnung (nein)
	0 = keine Antwort

Die Abstufungen der Rangskala gehen von 1 bis 5. Dafür haben wir die Abkürzungen gewählt:

Z = Zustimmung
A = Ablehnung

Also reicht die Rangskala von:

1	2	3	4	5

Z				A

Abkürzungen zu positiv oder negativ signifikanten Korrelationen

K+ = positive Korrelation	sign = signifikant
K- = negative Korrelation	Sign = Signifikanz

8.7 Strukturtragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen bei Hypothese 1

8.7.1 Perspektiven aus praktischer Beteiligung in Projekten

Bei unserer ersten Hypothese gehen wir bekanntlich davon aus, daß *Projektstudium die Lehr- und Lernsituation bei allen Beteiligten verbessert*.

Sollen nun Urteile über den Stellenwert von Projektstudium in der Ausbildung handlungsorientierenden Wert auch für andere Hochschulen erlangen, scheint es natürlich vorteilhaft, wenn die Befragten Überwiegend schon selber auf diesbezügliche Erfahrungen zurückgreifen können. Dabei interessiert zunächst der Zusammenhang zwischen eigener Projektbeteiligung (PS 15) und den von der Studienordnung vorgesehenen, nicht vorgesehenen oder freiwillig initiierten Projekten (PS 1).

Zu diesem Zweck dienen als Überblick die zugehörigen Häufigkeitsverteilungen.



Abb. 3:

Sieht Ihre Studienordnung Projektstudium in irgendeiner Form vor:

- Pflichtteil in der Studienordnung 1
- Kann nach Rücksprache eingeführt werden 2
- Nicht vorgesehen 3

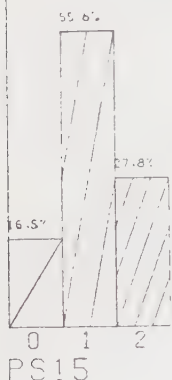


Abb. 4

Betreuen Sie selbst Projekte?

- Mit praktischer Beteiligung 1
- Ohne praktische Beteiligung 2

Um ermitteln zu können, wer Projekte betreut und bei wem die Studienordnung Projektstudium verpflichtend vorsieht, soll die Kreuztabelle Auskunft geben. Die Zahlen in der Waagerechten beziehen sich auf PS 1 und die in der Senkrechten auf (PS 15). Die Zahl bedeutet, daß keine Angaben gemacht wurden.

Abb. 5 Kreuztabelle PS 1 mit PS 15

	PS15			
Häufigkeit Prozent	0	1	2	Gesamt
0	3 2.26	4 3.01	2 1.50	9 6.77
1	16 12.33	57 42.86	26 19.55	99 74.44
2	1 0.75	12 9.02	8 6.02	21 15.79
3	2 1.50	1 0.75	1 0.75	4 3.01
Gesamt	22 16.54	74 55.64	37 27.82	133 100.00

Obgleich allerdings nach Angabe von 74 % der Beantworter die Teilnahme an Projekten verpflichtender Bestandteil der Studienordnung ist, partizipieren davon an Projekten nur 43 %, wie die Kreuztabelle zeigt.

Also sehen knapp 3 von 4 Beantwortern Bedeutsamkeit und Vorteile der Arbeit in Projekten.

Demnach wird aus diesen Daten eine doch bedenkenwerte Diskrepanz zwischen den obligatorischen Anforderungen aus der Studienordnung und dem tatsächlichen eigenen Einsatz deutlich, eine Erfahrung, die sicherlich generalisierbar ist. Da aber nur etwas mehr als die Hälfte dieser Population sich selbst in Projekten um eine sinnvolle mehrdimensionale Theorie-Praxis-Integration bemüht, müßte bei dem verbleibenden Rest die Dissonanz zwischen der die Items tragenden Überzeugung oder dem Bewußtsein gelungener Wirklichkeit und dem realen eigenen Einsatz bewußt gemacht und in projektfreundliche, die eigene Bequemlichkeit überwindende Handlungsalternativen transformiert werden. Dazu scheint die Errichtung von Arbeitskreisen sinnvoll, die mit Problematik, Begründungszusammenhang und zukunftsweisenden Perspektiven von Projekten, aber auch mit dem entsprechenden Tun vor Ort befaßt sind. Sie sollten an den einzelnen Fachbereichen und überregional institutionalisiert werden. Beschränkt bleiben indes die Möglichkeiten, den Lehrenden selbst zur Beteiligung an Projekten zu verpflichten. Denn die Freiheit von Forschung und Lehre gestattet eine Einflußnahme von außen nur dann, wenn der Staat als Dienstherr die *ordnungsgemäße Abwicklung des Studienbetriebes*⁵⁵³ gefährdet sieht. Diesen Stellenwert dürfte Projektstudium sicherlich nicht einnehmen.

Weiter möchten wir Zusammenhänge erforschen zwischen dem Item, das die *eigene praktische Projektbeteiligung* anspricht und den Items, die die Annahme prüfen wollen,

ob durch Projektstudium

- die Lehr- und Lernsituation
- die Effektivität des Studiums
- der Kontakt zwischen Studenten und Dozenten

verbessert wird.

Zunächst möchten wir die prozentualen Häufigkeiten veranschaulichen:



Abb. 6

Verbessert Projektstudium die Lehr- und Lernsituation?



Abb. 7

Verbessert Projektstudium die Effektivität des Studiums?

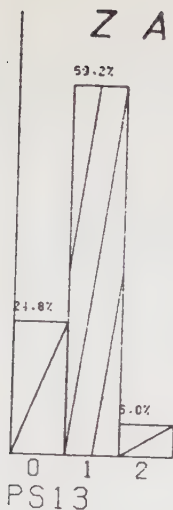
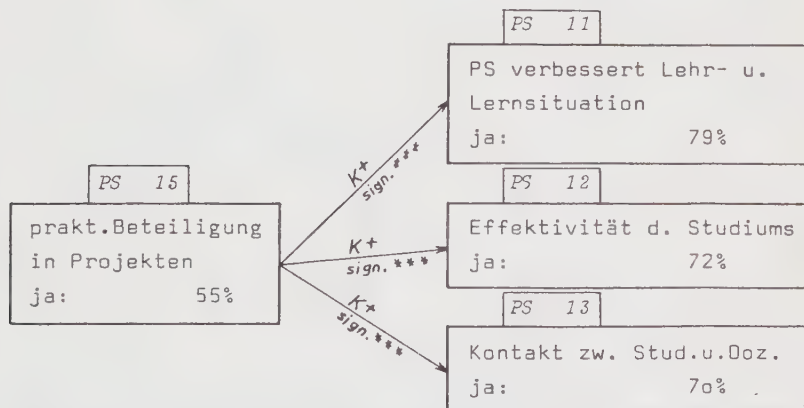


Abb. 8

Verbessert Projektstudium den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten?

Für die Verifikation von Hypothese 1 ergeben sich folgende Korrelationen auf mittlerem oder hohem Signifikanzniveau zwischen PS 15 und PS 11, 12, 13.

Abb. 9



Wer also selbst an Projekten beteiligt zu sein angibt, vertritt die Meinung, daß Projektstudium die Lehr- und Lernsituation, die Effektivität des Studiums und den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten verbessert.

Inwieweit die Ergebnisse aus den Gesetzmäßigkeiten der *selffulfilling prophecy* und dem Legitimationszwang den Kollegen gegenüber folgen, sollen unten die Qualitativinterviews zeigen.

Der Verdeutlichung von Häufigkeiten, bei denen die zugrundeliegenden Items durch Korrelationen zu signifikanten Ergebnissen führen, sollen Abb. 10 - 16 dienen:

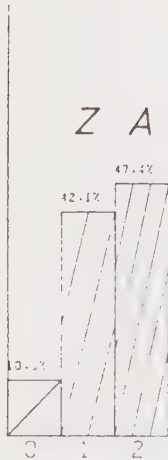


Abb. 10

Wird von Ihnen und Ihrem Fachbereich unter Projektstudium verstanden: Praxistätigkeit der Studenten über mehrere Semester mit ein- oder mehrmaligem Einsatz pro Woche?

PS 03

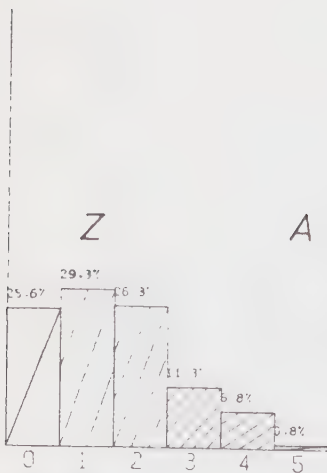


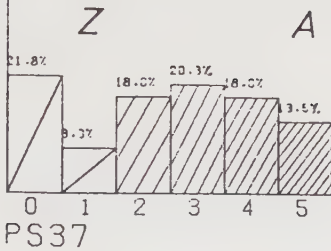
Abb. 11

Falls Sie selbst Projekte betreuen:

Informieren Sie in allen Phasen des Projektes alle daran Beteiligten z. B. über Ihre eigenen Interessen und über Zwischenergebnisse und ihre Verwertbarkeit zur Veränderung der Praxis?

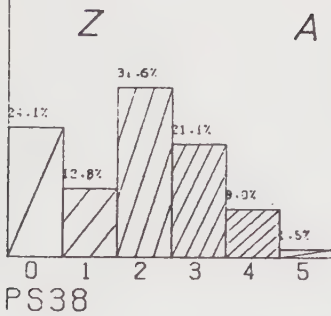
PS 29

Abb. 12



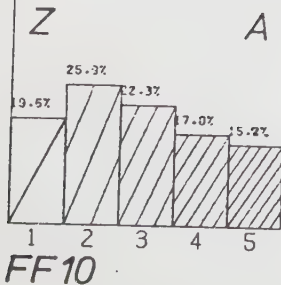
Möchten die Studenten für das Examen abfragbare Kenntnisse erwerben?

Abb. 13



Möchten die Studenten Erfahrungen im Projekt verallgemeinern?

Abb. 14



Rangplatz der Projekte im Vergleich zu Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Übungen, Kolloquien, Vorlesungen (Ist-Wert).

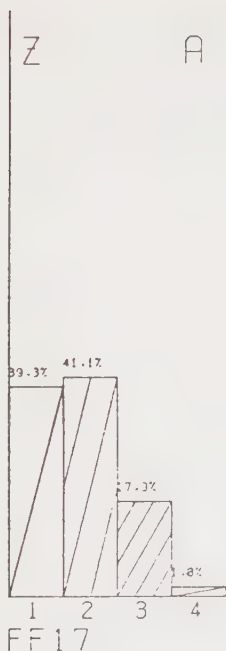


Abb. 15

Rangplatz der Projekte im Vergleich zu Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Übungen, Kolloquien, Vorlesungen (Soll-Wert).

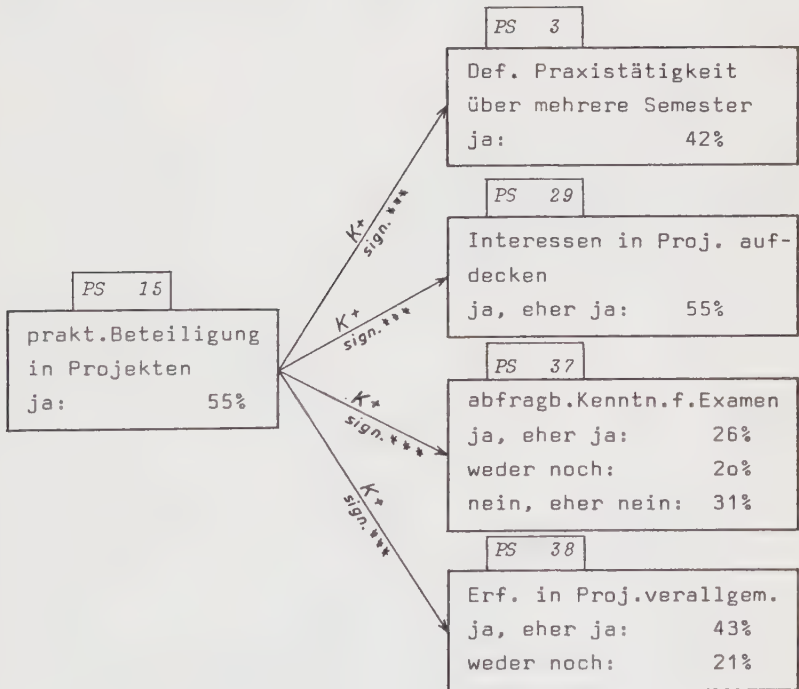


Abb. 16

Was ist Ihrer Meinung nach bei einem Studenten wichtig: Fähigkeiten, mit der Zielgruppe im späteren Berufsleben umzugehen?

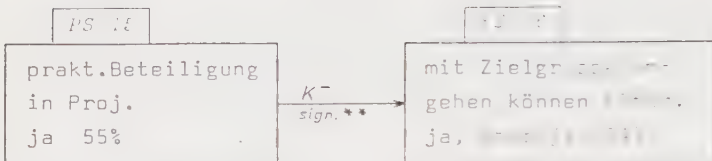
Abb. 17

Nun die entsprechenden Korrelationen zwischen der Variablen zur praktischen Projektbeteiligung und anderen für Hypothese 1 relevanten Variablen:



Negativ korrelierten PS 15 und ES 6 :

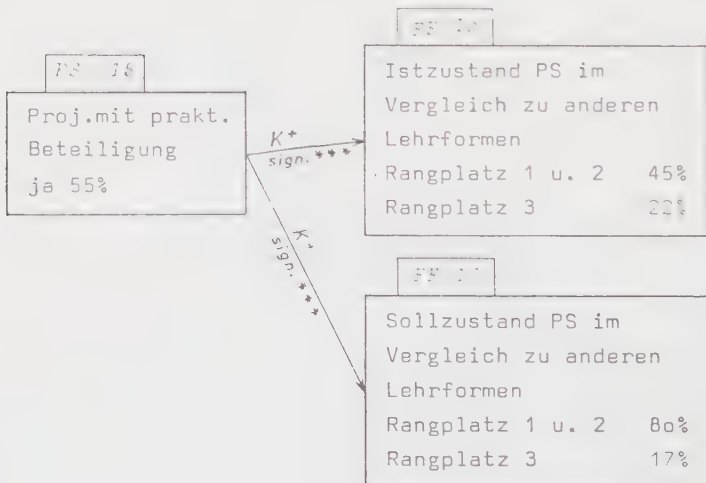
Abb. 18



Diese negative Korrelation mag erklärbar sein in der Tatsache, daß man den Umgang mit der Zielgruppe nicht als fertiges Produkt ansieht, sondern als Lernprozeß, der gerade in Projekten angestrebt wird.

Die Annahme, daß ehrlich geantwortet wird, stützen folgende hoch signifikante Korrelationen:

Abb. 19



Interessant ist hier, daß sich die Beantworter wünschen, weitaus mehr an der Durchführung von Projekten beteiligt zu sein, wenn Studienordnung und Lehrbetrieb dies zuließen. Das gilt auch für diejenigen, die sich bereits in Projekten beteiligen.

Bei den jetzt folgenden Variablen, bei denen wir wechselseitige Abhängigkeiten vermuteten, ergeben sich keine Signifikanzen.

Vorweg möchten wir wiederum die hier zugeordneten Häufigkeitsverteilungen graphisch darstellen.

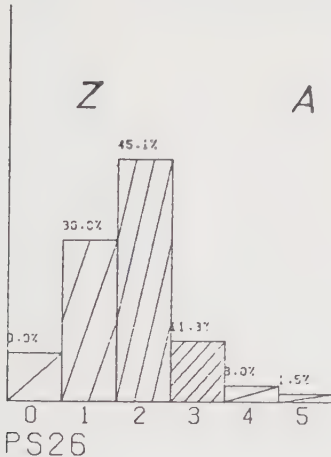


Abb. 20

Inwieweit ermöglichen Projekte die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozeß bei Studenten?

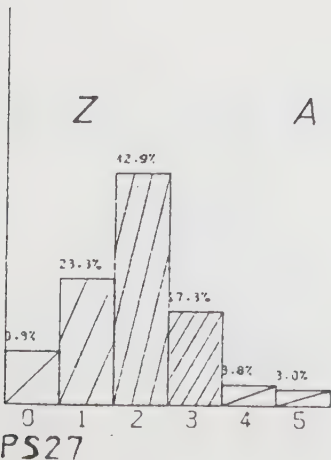


Abb. 21

Inwieweit ermöglichen Projekte die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozeß bei Dozenten?

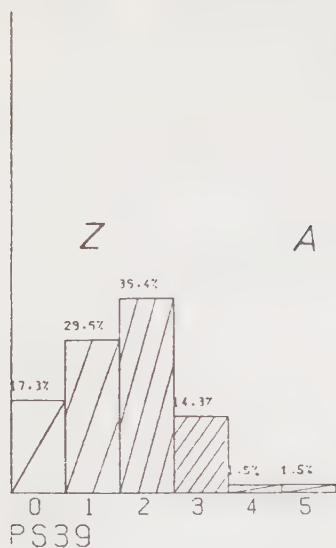


Abb. 22

*Möchten Studenten die Praxis
kennenlernen?*

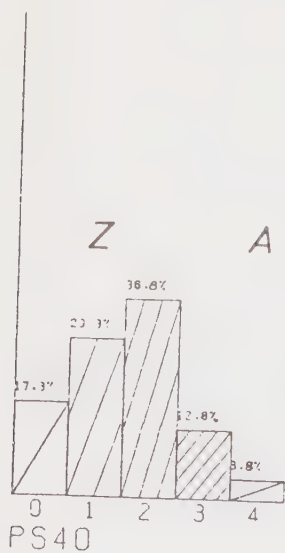


Abb. 23

*Lernen Studenten in diesem
Zusammenhang den Umgang mit
anderen?*

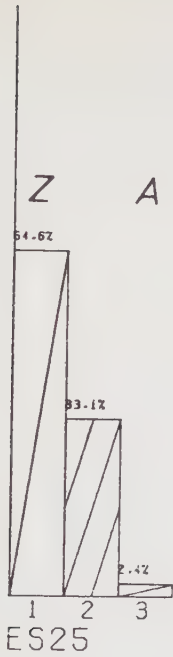


Abb. 24

Ist Praxiserfahrung für einen Dozenten wichtig?

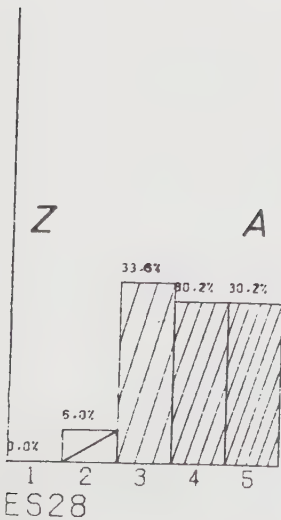


Abb. 25

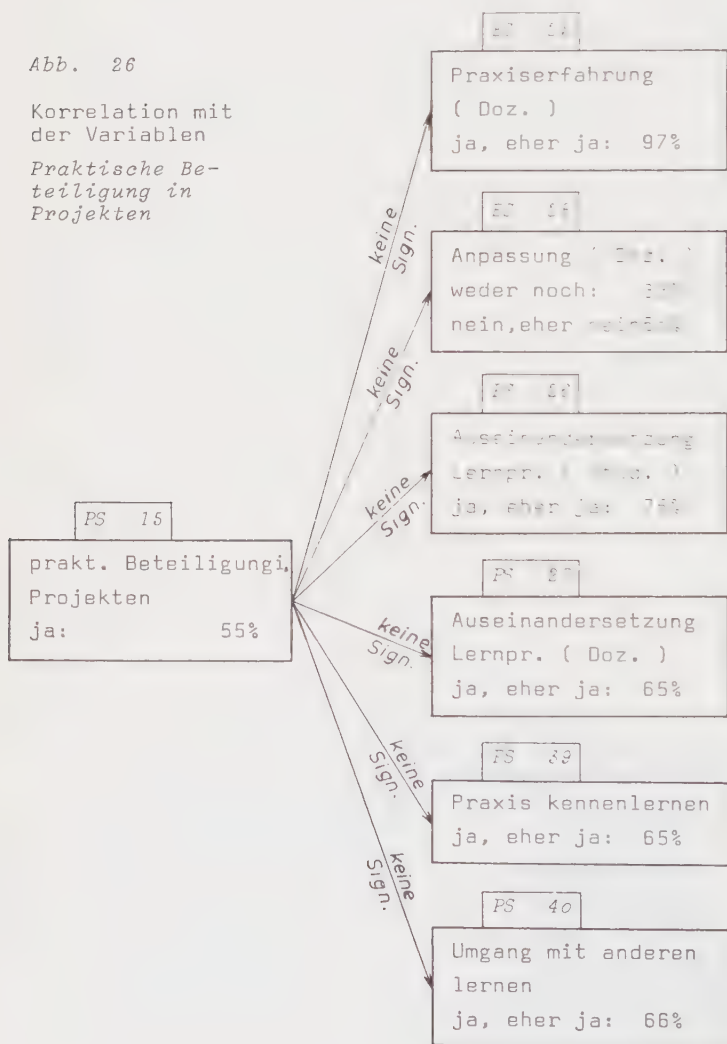
Ist Anpassung für einen Dozenten wichtig?

Wie die Histogramme zeigen, vertragen sich die Häufigkeitsverteilungen, wenn man einmal absieht von dem Item zur Einschätzung von Anpassung, bei dem wir zudem eine negativ signifikante Korrelation vermutet haben. Zusammenfassend soll Abb. 26 also die Beziehungen veranschaulichen, die nicht korrelierten:

Abb. 26

Korrelation mit
der Variablen

Praktische Be-
teiligung in
Projekten



Hypothese 1 stützen also folgende Zusammenhänge:

Auf dem Hintergrund eines Verständnisses von Projekten, in dem Studenten einmal oder mehrmals pro Woche über mehrere Semester Praxiserfahrungen sammeln, sind die Beantworter aufgrund ihres eigenen Engagements der Meinung, daß

- Projektstudium die Lehr- und Lernsituation verbessert,
- die Effektivität des Studiums steigt,
- der Kontakt zwischen Studenten und Dozenten sich positiv entwickelt,
- bei den Projektinitiatoren Bereitschaft zu interessen- aufdeckender Offenheit gegeben ist,
- Studenten die Erfahrungen im Projekt verallgemeinern möchten und
- man das in Projekten Erfahrene auch im Examen verwerten will.

Bemerkenswert wirken die Ergebnisse, die eine Korrelation auf dem 5%-Signifikanzniveau andeuten zwischen der praktischen Beteiligung in Projekten und der Annahme, Studenten wollten in Projekten für das Examen abfragbare Kenntnisse erwerben. Allerdings erlauben die Häufigkeiten auch eine andere Deutung.

Danach verneint eine Mehrheit die Frage, die ausschließlich die Einstellung zu rezeptiven studentischen Fähigkeiten erkundet. Ihre Bejahung wäre zumindest im projekt- orientierten Studium widersprüchlich, wo forschendes, hinterfragendes Lernen in Betroffenheit Vorrang haben soll.

8.72 Ebenen der Konflikt- und Interessenverdeutlichung

Zwischen dem Item, ob Projekte gesamtgesellschaftlich begründete Konflikte verdeutlichen sollen, und anderen Variablen zur Ideologiekritik ergeben sich signifikante und nicht signifikante Korrelationen. Die ausgewiesenen Häufigkeiten besagen allerdings, daß man grundsätzlich für Ideologiekritik eintritt.

Die zugehörigen prozentualen Häufigkeiten, bei denen keine Korrelationen auftreten, zeigen die Histogramme in Abb. 27-32:

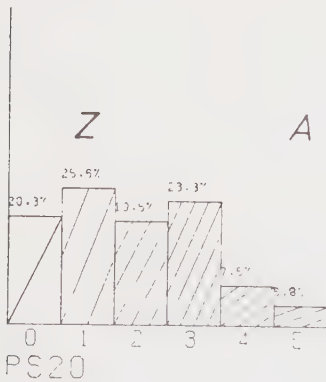


Abb. 27

Sollen Projekte gesellschaftsbezogene Konflikte verdeutlichen, wie sie in der gesamten Gesellschaft sichtbar werden?

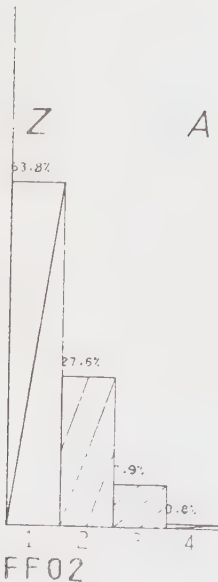


Abb. 28

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf Begründungen?

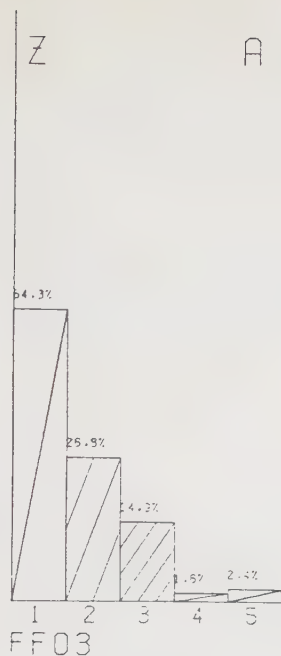


Abb. 29

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf innere Stimmigkeit?



Abb. 30

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf zugrundeliegende Interessen?

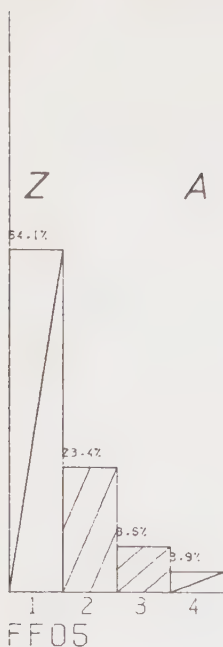


Abb. 31

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf prüfbare Folgen?

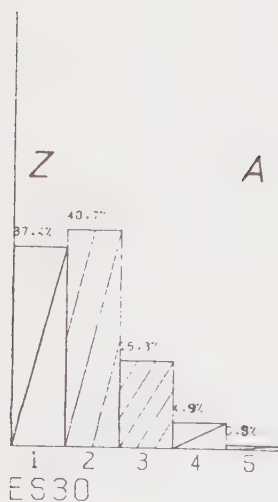
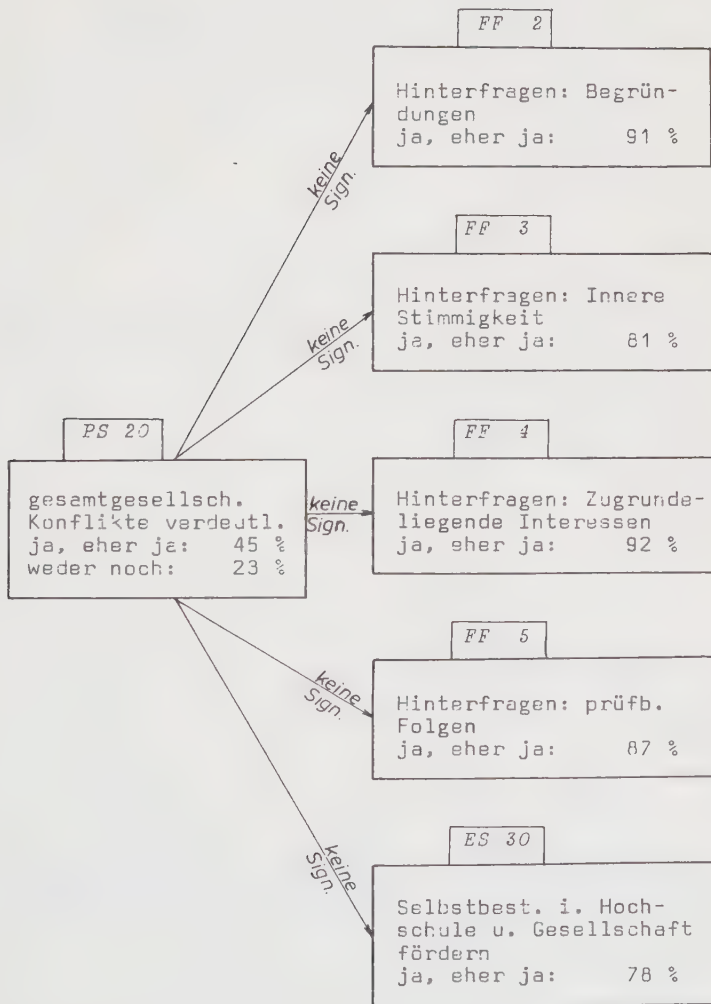


Abb. 32

Ist es wichtig, Selbstbestimmung in Hochschule und Gesellschaft zu fördern?

Abb. 33

Die nicht signifikanten Beziehungen möge abschließend Abb. 33 verdeutlichen:



Durch die zwar angenommenen, aber nicht erwiesenen Zusammenhänge ist allerdings nicht gesagt, daß die den Items zugrundeliegenden Intentionen einander widersprechen. Wir können nur keine Beziehungen zwischen den hier der Hypothese 1 zugeordneten Variablen feststellen.

Demgegenüber ergeben sich positive Korrelationen zwischen der Variablen PS 20 und anderen Projektvariablen sowie einem Einstellungsitem.

Vorweg möchten wir jedoch die entsprechenden Häufigkeitsdiagramme vorstellen:

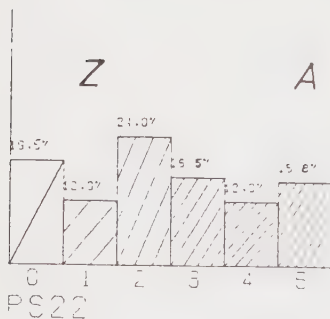


Abb. 34

Dienen Projekte der Bearbeitung von Konflikten im Fachbereich?

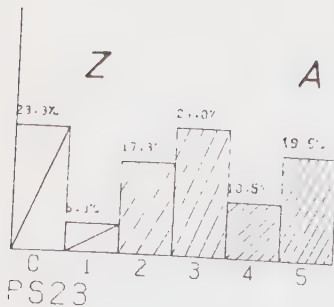


Abb. 35

Dienen Projekte der Veränderung des Bewußtseins des Fachbereichs?

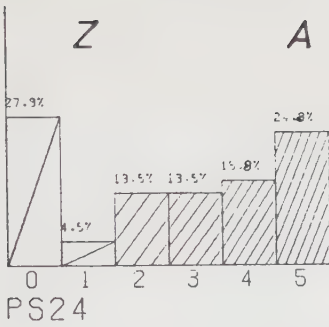


Abb. 36

Dienen Projekte der Veränderung der Strukturen des Fachbereichs?

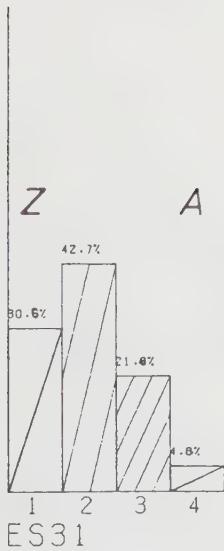


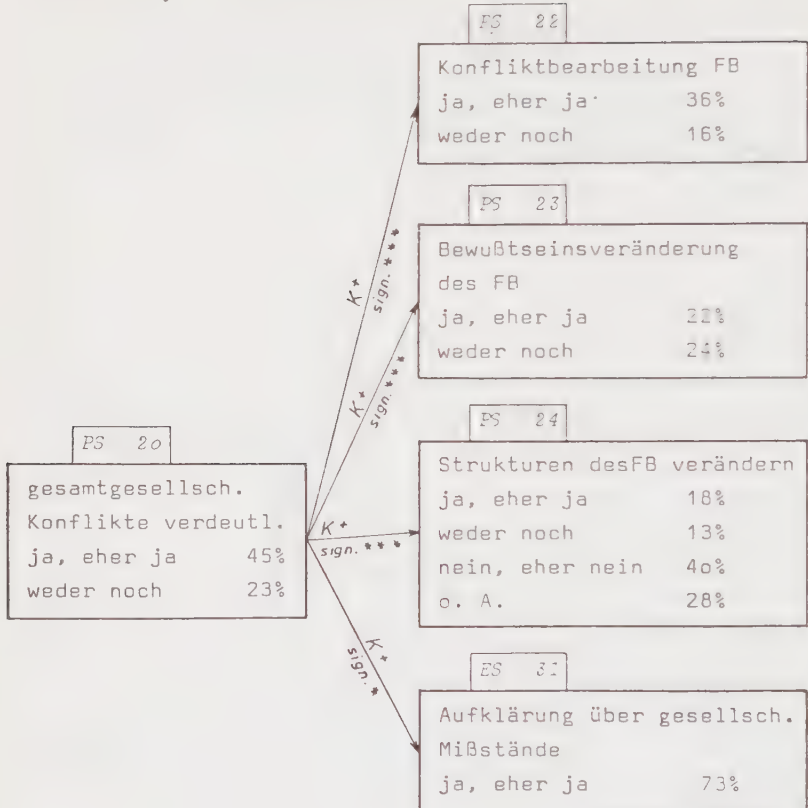
Abb. 37

Ist es wichtig für einen Dozenten, über gesellschaftliche Mißstände aufzuklären?

Abb. 38

Korrelation mit der Variablen

*Sollen Projekte gesellschafts-
bezogene Konflikte verdeutli-
chen, wie sie in der gesamten
Gesellschaft sichtbar werden?*



Wenngleich man aus den prozentualen Häufigkeiten diesen hoch signifikanten Zusammenhang nicht vermuten würde, könnten die Beziehungen deutlich werden auf dem Hintergrund eines mehr monokausalen, auch für pädagogisches Denken und Handeln bedeutsamen Erklärungsmodells, das die Ursachen gesellschaftlicher Konflikte *allein* in sozioökonomischen Faktoren sieht, eine Sichtweite, deren Einseitigkeit Mollenhauer zu Recht kritisiert.⁵⁵⁴ Der sozioökonomische Begründungszusammenhang ist hier allerdings lediglich im interpretativen Kontext verständlich. Da dieser nun aber nicht *expressis verbis* in den entsprechenden Fragen deutlich wird, scheint die Erklärung naheliegender, daß der konfliktbesetzte Lernprozeß im Projekt auch im Fachbereich innovative Neuerungen bewirken soll.

Die Verdeutlichung des Konfliktpotentials von Projekten im späteren Berufsfeld spricht PS 21 an. Wiederum möchten wir die zwei Variablen, deren Häufigkeitsverteilungen noch fehlen, in Histogrammen darstellen:

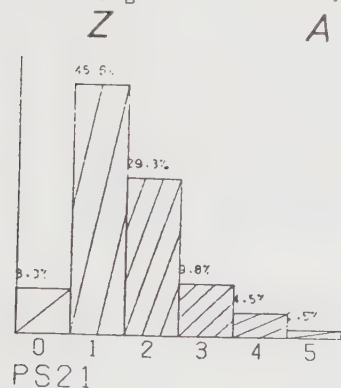


Abb. 39

Sollen Projekte gesellschaftsbezogene Konflikte verdeutlichen, wie sie im evtl. späteren Berufsfeld erscheinen?

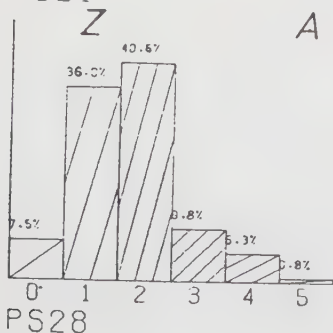
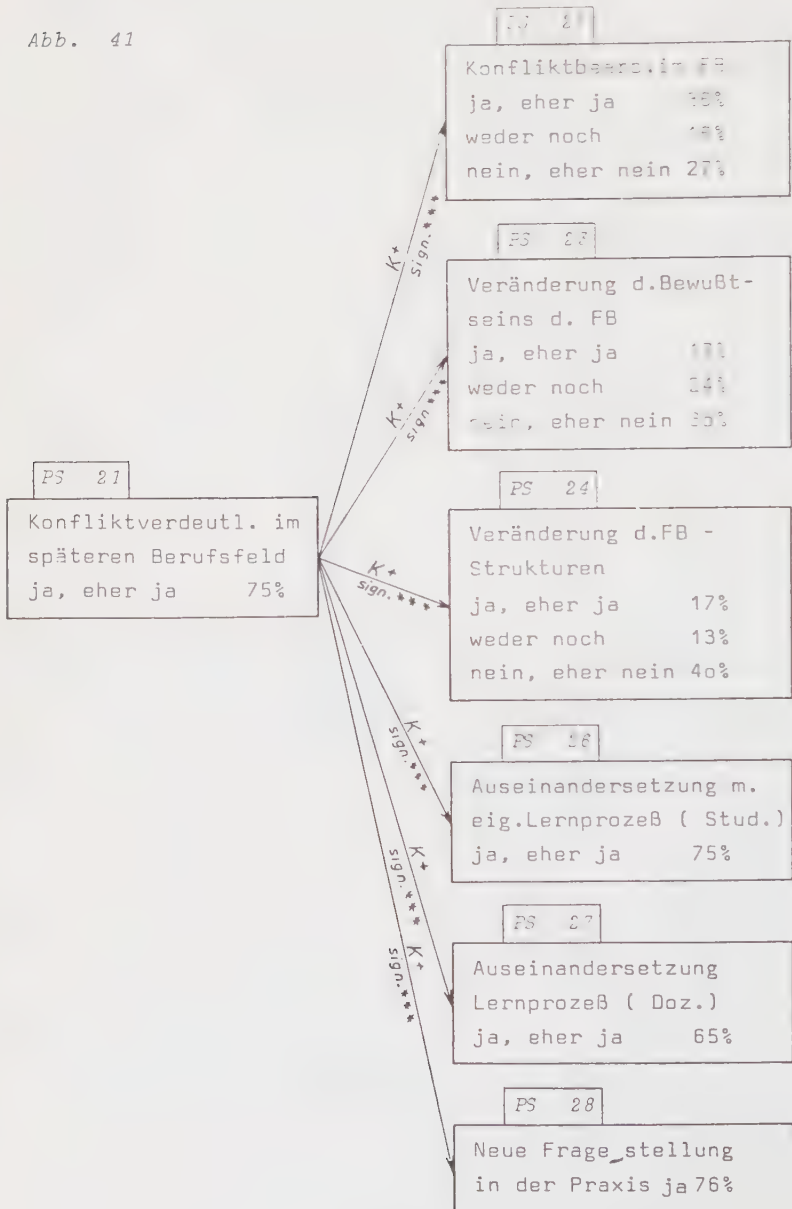


Abb. 40

Inwieweit ermöglichen Projekte, neue Fragestellungen in der Praxis zu erkennen?

Dann zeigen sich folgende signifikante Korrelationen zwischen der Variablen, die Ideologiekritik in Projekten im späteren Beruf anspricht, und anderen Projektvariablen:

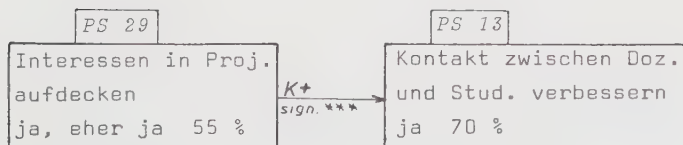
Abb. 41



Die hochsignifikanten Korrelationen verdeutlichen die enge Beziehung von Erscheinungsformen gesellschaftsbezogener Konflikte als Antizipation der realen späteren Berufspraxis auf der einen Seite und die Bedeutung dieser Konflikte für die eigenen Lernmöglichkeiten bei Studenten und Dozenten. Denn zu erleben, wie mit Konflikten aus hierarchischer Strukturierung, wie mit Macht, Abhängigkeit, Ängsten umgegangen wird, bewirkt eine fruchtbare Kommunikation von Theorie und Praxis, führt zu einem wechselseitigen Lernprozeß, der zumindest bei den Studenten nicht von sanktionsbelasteten Arbeits- und damit Abhängigkeitsverhältnissen geprägt ist. Somit werden der Selbstentfaltung in permanenter produktiver Betroffenheit, wie in einem Qualitativinterview gesagt wurde, keine Grenzen gesetzt, es sei denn durch die Grenzen der eigenen psychischen Belastbarkeit. Projekte stoßen aber auch im Fachbereich entscheidende innovative Prozesse an.

Wie schon gezeigt wurde, sind 70 % der Beantworter der Meinung, daß Projektstudium den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten verbessert. Interessant ist hier nun der Zusammenhang zwischen der die emotionale Dimension ansprechenden Projektthese und dem auf *Ideologiekritik* zielenden Statement zur Art des Mitwirkens in Projekten.

Abb. 42



Die hohe Signifikanz erlaubt die vorsichtige Schlußfolgerung einer Interdependenz der emotionalen und ideologiekritischen Komponenten der Lehre. Wer sich

also einläßt auf distanzbrechende Nähe in Projekten, ist gleichzeitig bereit, eigene und fremde Interessen jederzeit aufzudecken. Bei wem Nähe bedrohlich und angstausslösend wirkt, der scheint wiederum geringere Bereitschaft zur Mitarbeit in Projekten zu zeigen.

Zwei weitere Aussagen, allerdings auf niedrigem Signifikanzniveau, unterstreichen die ideologiekritischen Zusammenhänge zwischen dem Mitwirken in Projekten und einer Einstellung, die sich dem Hinterfragen verpflichtet fühlt.

Vorweg wollen wir jedoch noch ein Histogramm zu einem Einstellungssitem (ES 27) einfügen:

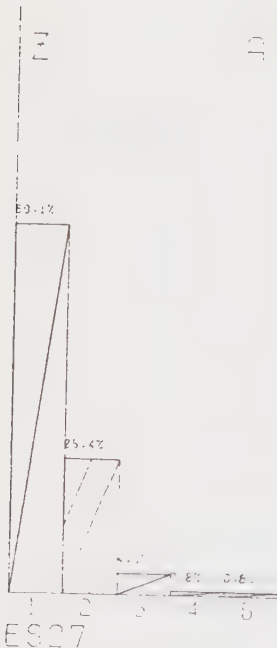
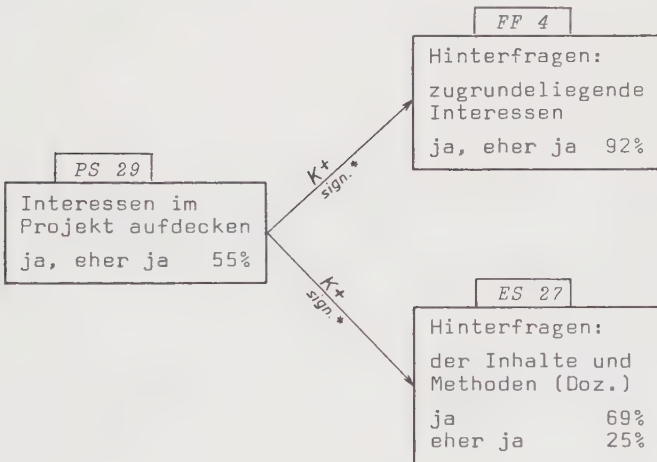


Abb. 43

Ist das Hinterfragen der Inhalte und Methoden des eigenen Fachs für einen Dozenten wichtig?

Der aus *ja* oder *eher ja* zusammengesetzte Wert von 94 % signalisiert ein beinahe absolut ideologiekritisches Bewußtsein von Wirklichkeit. Wenn ihm das Handeln entspräche, wären innovative Auswirkungen für die Praxis im Berufsfeld denkbar, die von dem der Aufklärung verpflichteten kritischen Potential der Sozialpädagogen/Sozialarbeiter getragen werden könnten.

Abb. 44



8.73 Möglichkeiten der Selbstbestimmung

Die jetzt folgenden Variablen, deren Häufigkeitsverteilungen wir noch nicht in Histogrammen abgebildet haben, wollen wir als solche wiedergeben vor der Verdeutlichung der nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen der Annahme, studentische Selbstbestimmung und Selbstorganisation des Lernens werde gefördert, (PS 25) und anderen als interdependent erachteten Statements.

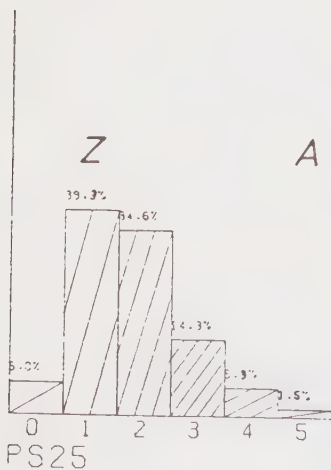


Abb. 45

Fördern Projekte die Selbstbestimmung und Selbstorganisation studentischen Lernens?

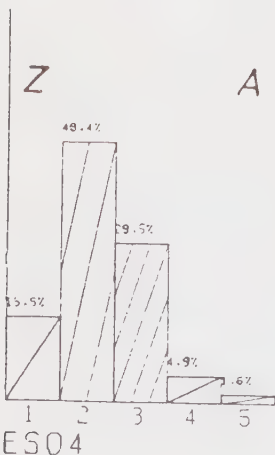


Abb. 46

Ist Ihrer Meinung nach Sorgfalt bei einem Studenten wichtig?

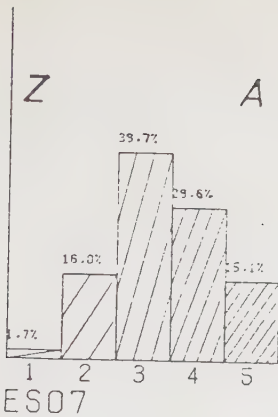


Abb. 47

Ist Ihrer Meinung nach Ordnungsliebe bei einem Studenten wichtig?

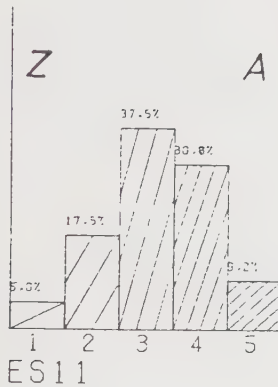


Abb. 48

Ist es Ihrer Meinung nach bei einem Studenten wichtig, daß er sich Wissen einprägt und wiedergibt?

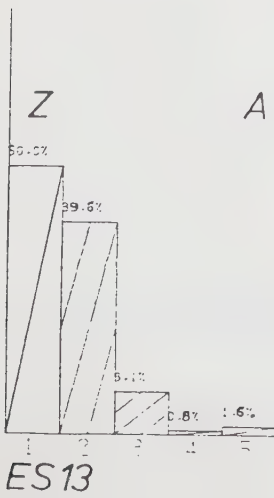


Abb. 49

Ist es Ihrer Meinung nach bei einem Studenten wichtig, Inhalte und Methoden zu hinterfragen?

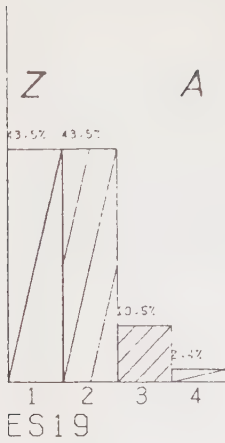


Abb. 50

Ist es Ihrer Meinung nach bei einem Dozenten wichtig, Schwäche zugeben zu können?

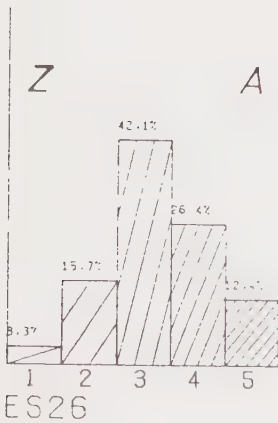


Abb. 51

Ist Ordnungsliebe bei einem Dozenten wichtig?

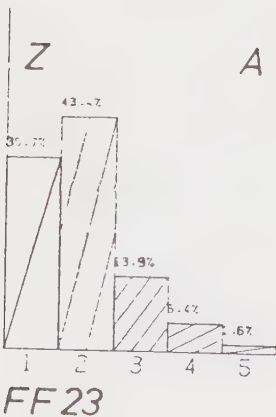


Abb. 52

Gibt es Gruppenarbeit in Ihren Lehrveranstaltungen?

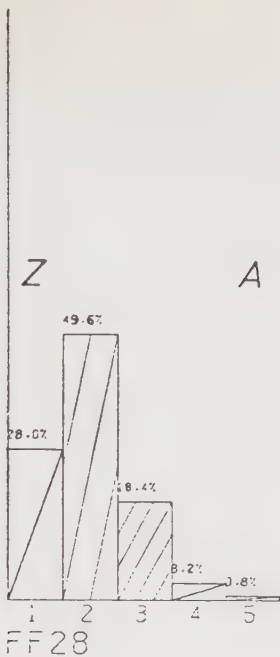


Abb. 53

*Bestimmen Sie die Lernziele
mit den Studenten zusammen?*

Mit dem folgenden Überblick wollen wir Zusammenhänge zwischen Variablen verdeutlichen, die sich zumindest nicht ausschließen. Wegen der jeweils gleichzeitig auftretenden Häufigkeiten beispielsweise bei den Rangplätzen 1 und 2 stellen Korrelationen allerdings häufig kein sinnvolles Aussagemaß dar.

Abb. 54

Angenommene Zusammenhänge mit der Variablen:

Fördern Projekte die Selbstbestimmung und Selbstorganisation studentischen Lernens?

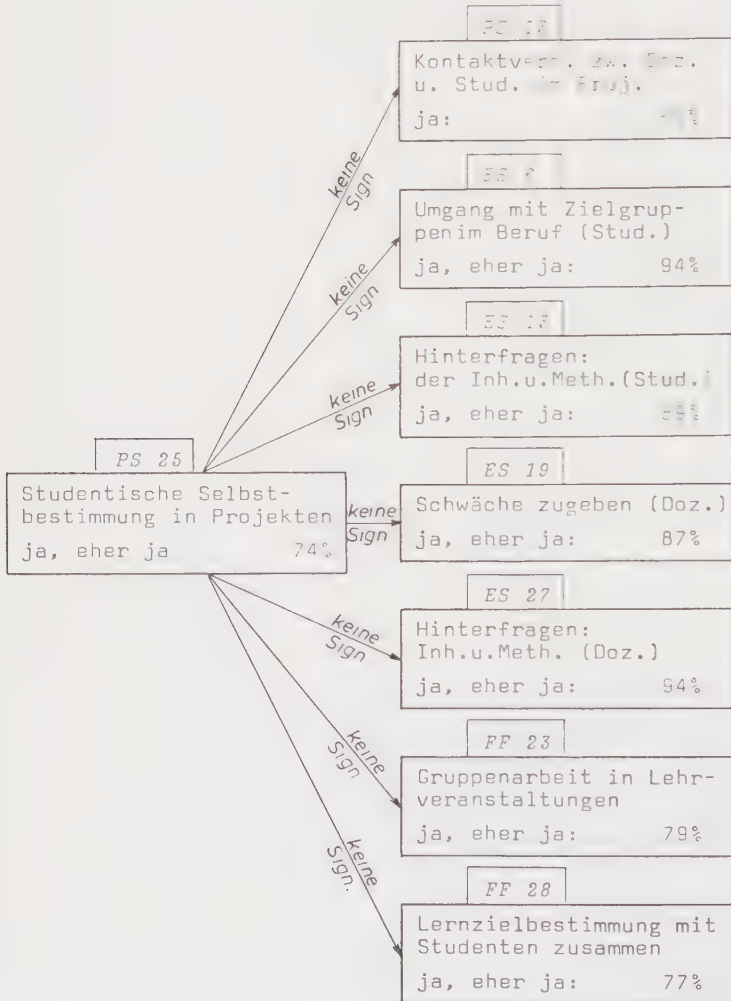
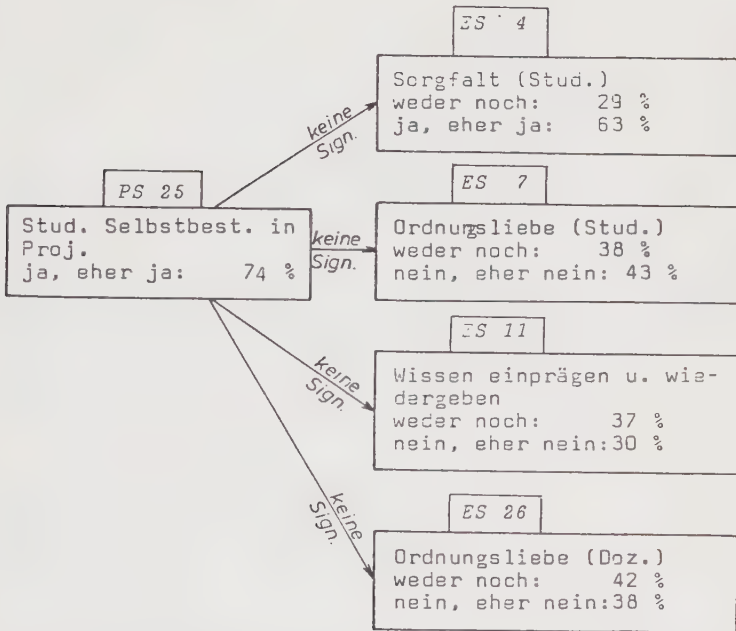


Abb. 55

Variablen, zwischen denen eine sich ausschließende Beziehung angenommen wurde:



Weitere Zusammenhänge mit PS 25, jetzt allerdings auf niedrigem Signifikanzniveau, wobei wir das noch fehlende Histogramm ES 18 erst noch abbilden wollen:

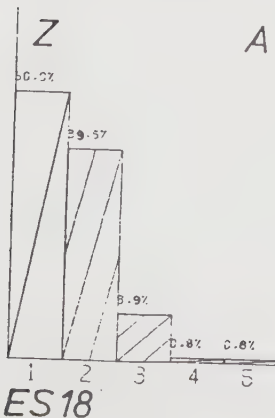
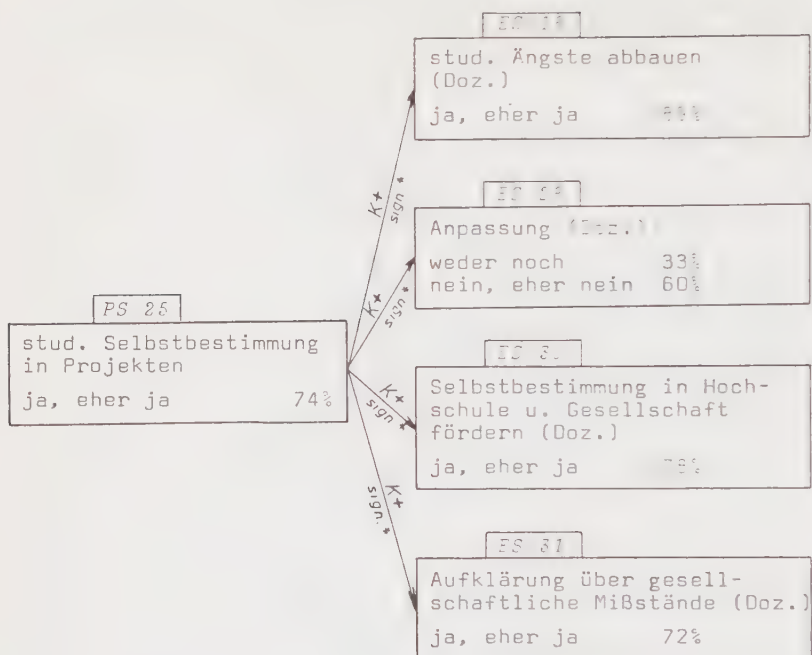


Abb. 56

Ist es für einen Dozenten wichtig, studentische Ängste abzubauen?

Abb. 57

Signifikante Beziehungen mit PS 25:



Läßt man einmal die Korrelation mit der Anpassungsvariablen unberücksichtigt, die, wie ja auch alle anderen Korrelationen, nur auf dem 0.1-Signifikanzniveau liegt und zufallsbedingt sein könnte, so wird hier eine mögliche Dialektik sichtbar zwischen einigen der Ideologiekritik verpflichteten Items, wobei ihre jeweilige Ursache und Wirkung allerdings nicht feststellbar sind. Zudem ist es einsichtig, daß die Annahme, studentische Projekte förderten die Selbstbestimmung und Selbstorganisation studentischen Lernens, einhergeht mit der Überzeugung, Dozenten sollten auf der psychischen Ebene studentische Ängste abbauen.

Aus den Daten ist somit die vorsichtige Schlußfolgerung gegeben, daß die in Projekten gebotenen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung durch Abbau von Fremdbestimmung einhergehen mit einem auf Angstabbau und Aufklärung bedachten Lehrverhalten.

Forschendes Lernen in Projekten bietet daher gleichzeitig ein sinnvolles Modell gelungener Emanzipation. Sollen förderliche Überlegungen dazu allerdings nicht leerformelhaft wirken, muß ihre subjektive Komponente hinreichend im Blick behalten werden. Denn ihr wirkt der Dozent entgegen, der das jeweilige Ausmaß studentischer Angstbesetzung nicht angemessen in seine Interaktionsstrategien eingehen läßt.

In Projekten selbst kann dann unter Berücksichtigung der vorangehenden, die emotionale Dimension der Lehre ansprechenden Prämissen jene Aufklärungsarbeit über konkrete hier sichtbare gesellschaftliche Mißstände erst überzeugend geleistet werden.

8.74 Integration der Fachwissenschaften als Aufgabe

Ehe wir auf weitere Zusammenhänge zwischen Projektvariablen eingehen, die positiv korrelieren, möchten wir ein Histogramm einfügen, das wir noch nicht abgebildet haben:

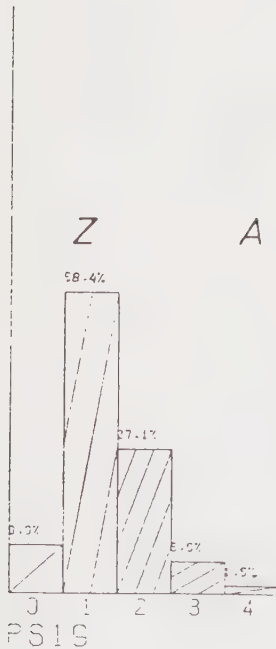
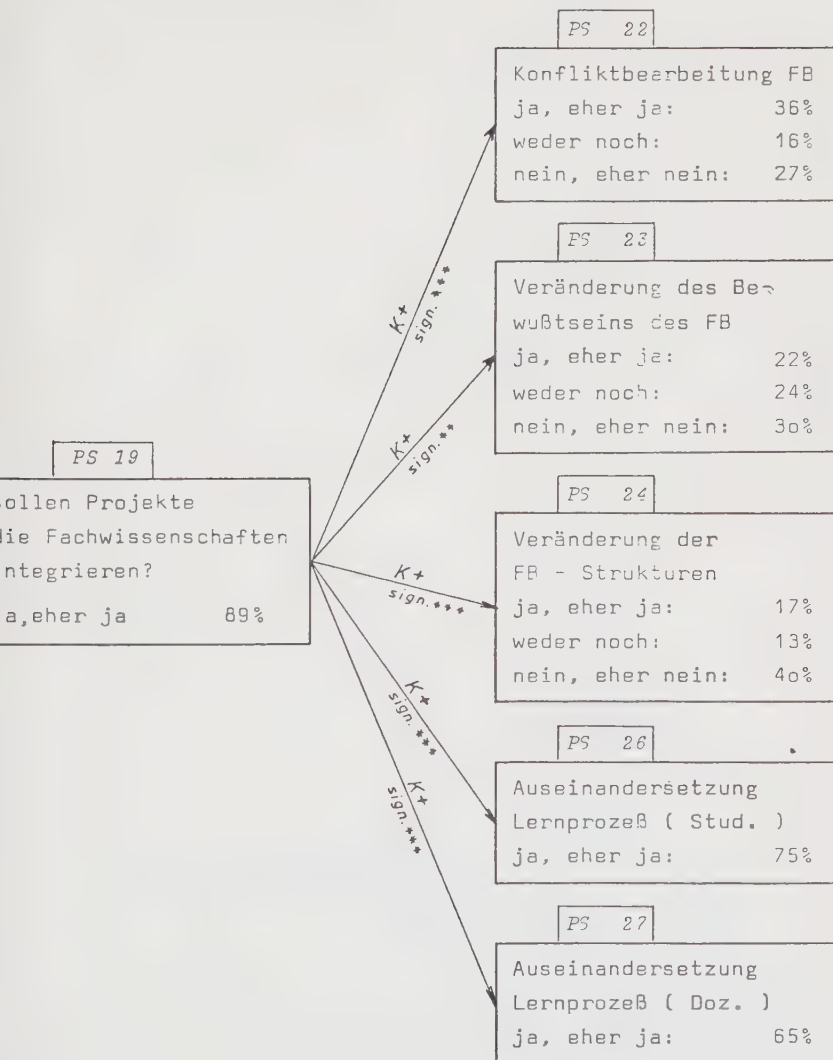


Abb. 58

Sollen Projekte die Fachwissenschaften integrieren?

Abb. 59

Und nun signifikante Zusammenhänge zwischen Projektvariablen:



Die hoch oder mittel signifikanten Zusammenhänge verdeutlichen, daß die Forderung nach Integration der Fachwissenschaften durch Projekte bedeutsame Folgen zeigt für die Auseinandersetzung mit dem Lernprozeß bei Studenten und Dozenten, der dann sogar zu Bewußtseinsänderung und Konfliktverarbeitung im Fachbereich führt.

8.75 Einfluß von Motivationsänderungen

Noch nicht bekannt ist die Häufigkeitsverteilung des Items PS 36, das in die folgenden Korrelationen eingehen wird

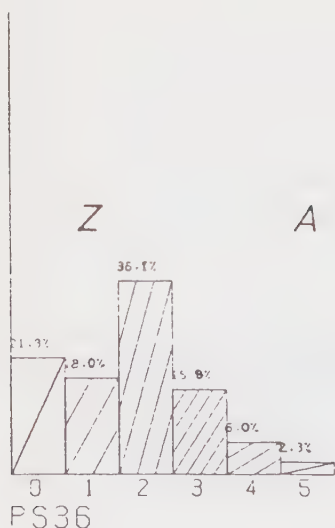
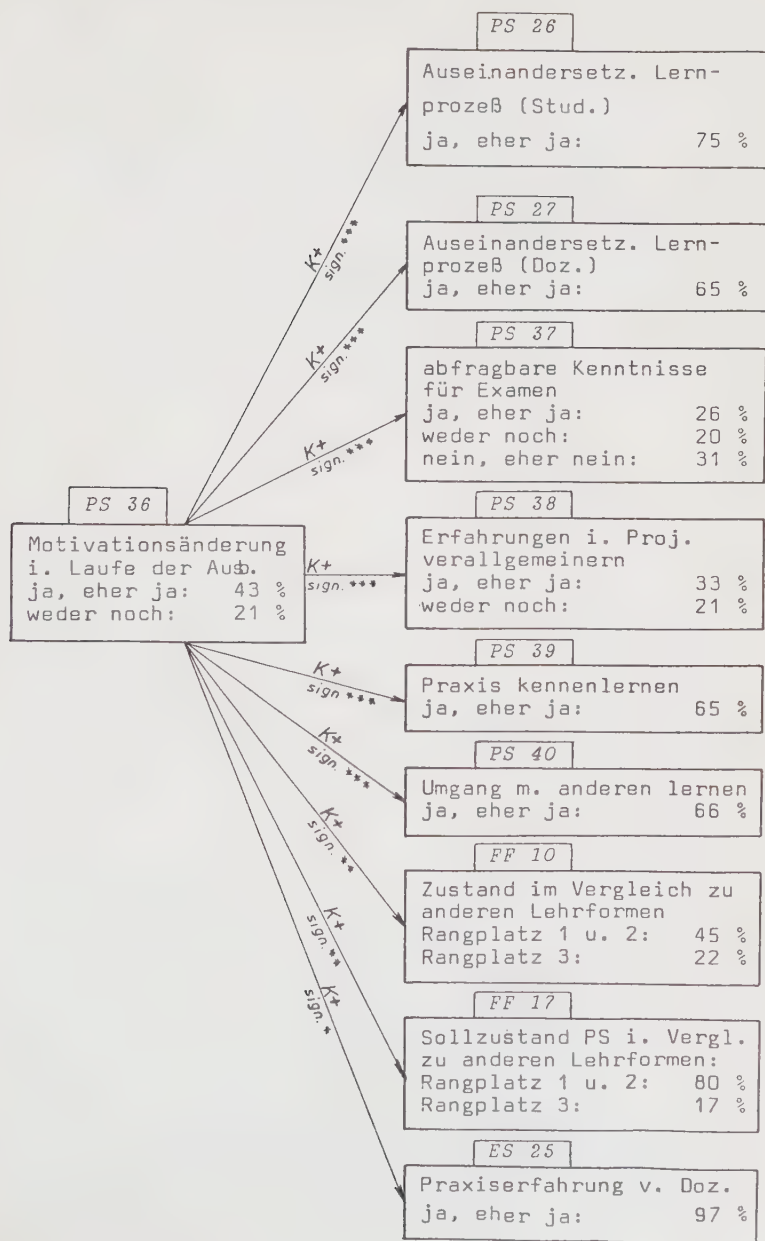


Abb. 60

Ändert sich die studentische Motivation bzgl. der Projektarbeit im Laufe der Ausbildung?

Signifikante Korrelationen zwischen dem Item, daß sich die studentische Motivation im Laufe der Ausbildung ändert und anderen relevanten Variablen:



Aus diesen hoch signifikanten Zusammenhängen geht der Prozeßcharakter des Lernens in Projekten hervor. Je länger ich in Projekten mitarbeite, um so mehr wird nach Meinung der Befragten die möglicherweise in Studienordnungen vorgeschriebene sekundäre Motivation in primäre transformiert. Sie ist nämlich geprägt von Interesse und Freude am Umgang mit Menschen und der Orientierung an ihren Bedürfnissen, Wünschen, Schwierigkeiten sowie der Abklärung gegenseitiger Erwartungen und Wünsche. Somit wird die Forderung nach Studienbedingungen mit mehr Projekten verständlich.

Für die Interpretationen der positiven Korrelationen auf dem 0.01- Signifikanzniveau zwischen den Variablen PS 36 und PS 37 gilt das auf S. 215 Gesagte.

Sonstige positive Korrelationen zu Hypothese 1 :

Abb. 62

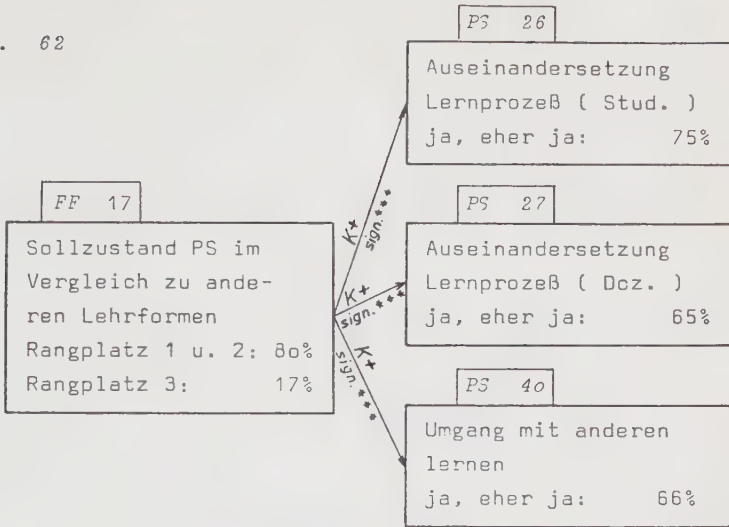
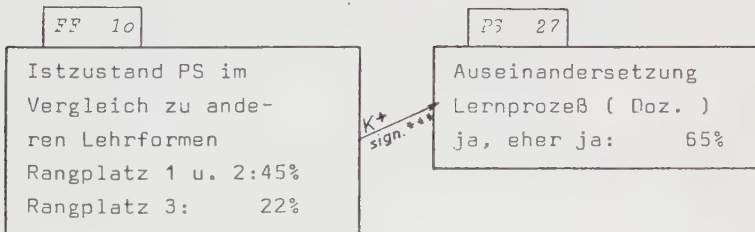


Abb. 63



Die hoch signifikanten Korrelationen aus Abb. 62 zeigen, daß die Beantworter ein Idealbild vor Augen haben, gedacht als Verweis auf die gegebenen widrigen Bedingungen, die nicht die optimalen Entfaltungsmöglichkeiten in Projekten gewähren. Ansonsten könnte man sich in ihnen optimal mit dem Lernprozeß bei Studenten und Dozenten auseinandersetzen und dort den Umgang mit anderen lernen.

In der gegebenen Lehr- und Lernsituation verweist die einzige positive Korrelation auf den Dozenten. Allein er hat hier die Chance forschenden Lernens.

8.8 Zusammenfassende Schlußfolgerungen

Häufigkeitsverteilungen und signifikante Korrelationen deuten also auf ein Bewußtsein von Wirklichkeit, in dem entsprechend unserer Annahme in Hypothese 1 Projektstudium die Lehr- und Lernsituation tatsächlich verbessert. Diese Schlußfolgerung scheint insbesondere aufgrund der Zusammenhänge zulässig, die sich als relevant erwiesen haben im Kontext mit dem Item zur praktischen Projektbeteiligung. Man könnte zwar annehmen, hier wirke lediglich die *selffulfilling prophecy* und, wie ein Gesprächspartner im Qualitativinterview anmerkt, ein solches Ausmaß an Selbstkritik könne man nicht erwarten, sich sein eigenes Scheitern einzugestehen. Projektarbeit scheint vielmehr eine ideale Form zu sein, in der der interdependente Zusammenhang von Forschen, Handeln und gemeinsamem Lernprozeß aller Beteiligten optimal wirksam wird. Lernen ist dabei bezogen auf meine persönliche Bereitschaft, mich betreffen zu lassen, mich zu öffnen für neue Erfahrungen, Praxiserfahrungen nämlich, die mich den Elfenbeinturm Hochschule zeitweilig aufgeben lassen. Denn die Wünsche, Hoffnungen, Schwierigkeiten und Erwartungen der Praxis zwingen die Beteiligten geradezu, fächerübergreifend zu denken und nach sinnvollen Modi der Konfliktverarbeitung und -lösung zu suchen. Vorausgesetzt ist dabei aber stets gerade in Projekten mögliches und notwendiges selbstbestimmtes Lernen.

8.9 Strukturtragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen bei Hypothese 2

8.9.1 Vorbemerkungen

Einer unserer Kritikpunkte bei gruppendynamischen Laboratoriumskonzepten zielte auf deren Annahme, die dort erlebt are emotionale Offenheit lasse sich auf die institutionelle Alltagssituation übertragen und im Bereich der Hochschule mit der themenbezogenen Arbeit vermitteln.

Eine oben gegebene Analyse hochschuldidaktischer Modelle scheint aber die Schlußfolgerung nahezulegen, daß der Gefühlsbereich in der Regel ausgespart bleibt. Dabei geht man stillschweigend davon aus, kognitives Lernen sei qua ihm immanenter Sachgesetzmäßigkeit in gleicher Weise effektiv wie jenes Lernen, das von der Interdependenz der Gefühls- und Verstandesdeterminanten ausgeht.

Daher sucht unsere zweite Hypothese zu verifizieren, *ob studentisches Lernen durch Vermittlungsstrategien verbessert wird, bei denen die emotionale und sachbezogene Dimension der Lehre im wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang stehen.*

Um nun die für diese Hypothese bedeutsamen Zusammenhänge als Korrelationen auf z. T. unterschiedlichem Signifikanzniveau vor Augen zu haben, möchten wir, wie bei Hypothese 1, zuerst die jeweils relevanten Häufigkeitsverteilungen durch Histogramme veranschaulichen.

Als Korrelationen sollen hier allerdings nur die wiedergegeben werden, die signifikant sind.

8.9.2 Einschätzung und Ursprung gruppendynamischer Kenntnisse und Fähigkeiten

Als Überblick dienen also die Histogramme, die sich auf die Items unserer ersten Korrelation beziehen:



Abb. 64

Halten Sie anteilmäßig mehr Vorlesungen als Seminare, Arbeitsgemeinschaften, Übungen, Kolloquien, Projekte?

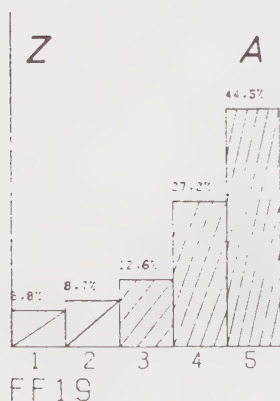


Abb. 65

Würden Sie sich eher für Vorlesungen entscheiden als für Kolloquien, Seminare, Arbeitsgemeinschaften, Projekte, Übungen, wenn Studienordnung und Lehrbetrieb dies erlaubten?

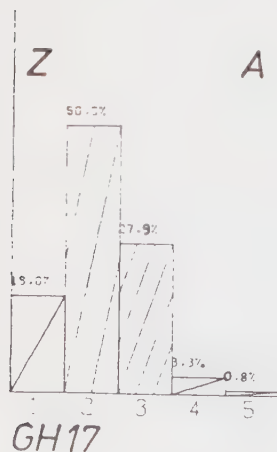


Abb. 66

Wird durch Ihre Lehrtätigkeit bei Studenten die Fähigkeit verbessert, zwischenmenschliche Ereignisse und Probleme wahrzunehmen, auch auf Kosten des Stoffes?

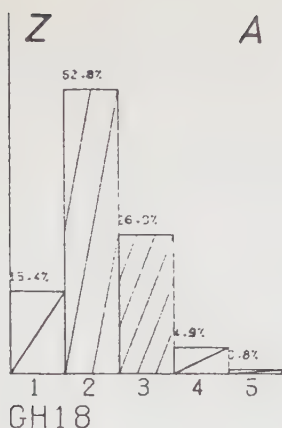


Abb. 67

Sind die Studenten durch die Art der Vermittlung spontaner und offener geworden?

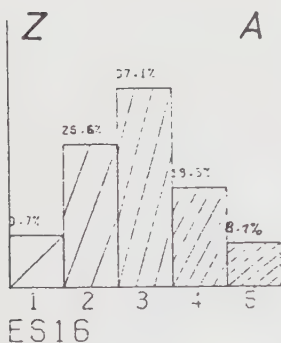


Abb. 68

Ist es für einen Dozenten wichtig, Begabte zu fördern?

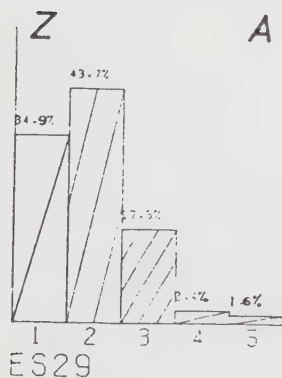
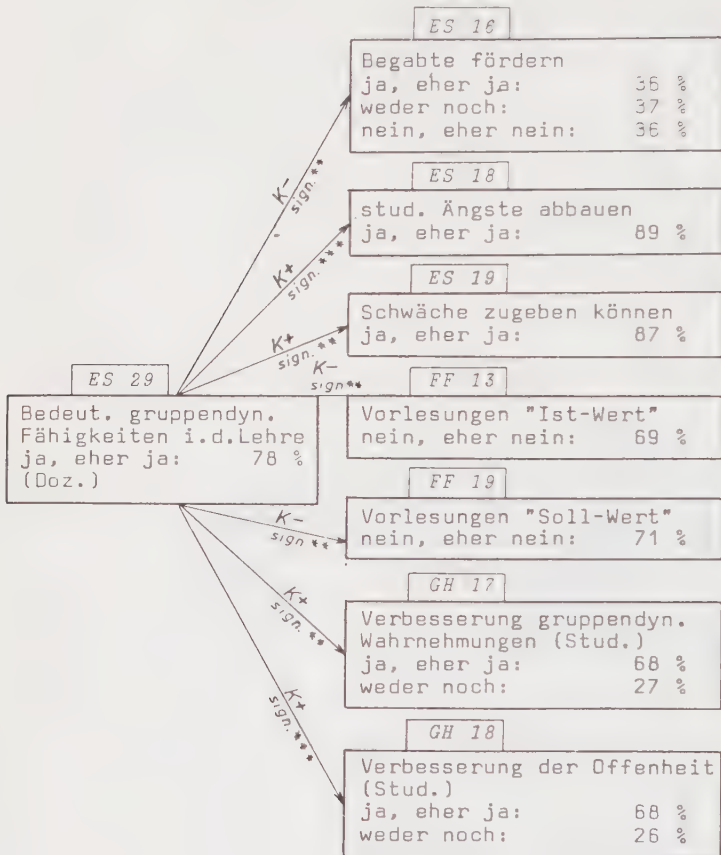


Abb. 69

Ist für einen Dozenten die Fähigkeit bedeutsam, gruppendynamische Prozesse in Lehrveranstaltungen zu analysieren und mit ihnen umzugehen?

Abb. 70

Bei der Korrelation mit der Variablen *ES 29* ergeben sich folgende signifikante Zusammenhänge:



Die signifikanten und hochsignifikanten Korrelationen unterstreichen also den Zusammenhang, beim Dozenten einerseits die Bedeutsamkeit gruppenspezifischer Fähigkeiten in der Lehre zu sehen, und der Notwendigkeit andererseits, eigene Schwächen einzugestehen und studentische Ängste abzubauen. Auf mittlerem Signifikanzniveau ist dann auch die negative Korrelation folgerichtig, die sich aus dem wirklichen oder gewünschten Einsatz von Vorlesungen ergibt. Zudem ist ein signifikanter Zusammenhang auf mittlerem Niveau erkennbar zwischen der Einschätzung, in welchem Ausmaß gruppenspezifische Fähigkeiten in der Lehre wichtig seien, und der Annahme, die Sensibilität für emotionale Prozesse sowie Offenheit und Spontaneität sei bei den Studenten verbessert worden, selbst wenn dabei die Vermittlung von Lehrinhalten zu kurz komme.

Wie aus einigen Anmerkungen zu beantworteten Fragebögen hervorgeht, ist es natürlich schwer zu beurteilen, inwieweit im monokausalen Erklärungsverständnis jene Veränderungen durch die Art gruppenspezifischer orientierter Methoden bedingt sind. Kennzeichnend scheint aber zumindest ein Bemühen zu sein, die sachliche und emotionale Dimension der Lehre in ihrer Interdependenz zu sehen und in didaktischen Schlußfolgerungen wirksam werden zu lassen.

9.3 Stellenwert emotionaler Prozesse in der Lehre

Somit sind also signifikante Korrelationen zu einer Einstellungsdeterminanten deutlich geworden, die die Einschätzung gruppenspezifischer Fähigkeiten beim Dozenten anspricht.

Inwieweit nun gruppenspezifische Kenntnisse, über die jeder zweite der Beantworter im ausreichenden Maße zu verfügen glaubt, im Zusammenhang stehen mit mehr oder minder bekannten, mit Gruppendynamik befaßten Autoren, mögen nachstehende Korrelationen klären. Die entsprechenden Häufigkeitsverteilungen verdeutlichen die folgenden Histogramme:



Abb. 71

Orientieren Sie sich in Ihren
Lehrveranstaltungen an
T. Brocher?

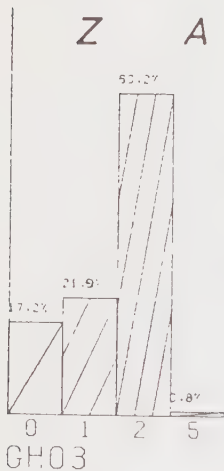


Abb. 72

Orientieren Sie sich in Ihren
Lehrveranstaltungen an
R. Mucchielli?

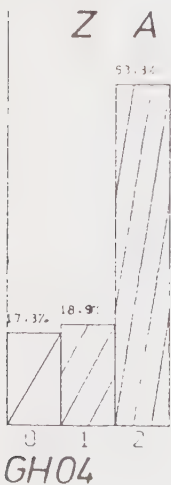
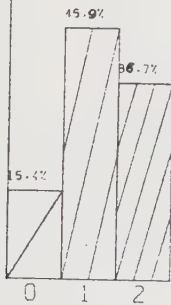


Abb. 73

Orientieren Sie sich in Ihren
Lehrveranstaltungen an
K. Horn?

Z A



GH05

Abb. 74

Orientieren Sie sich in Ihren Lehrveranstaltungen an R. Cohn?

Z A



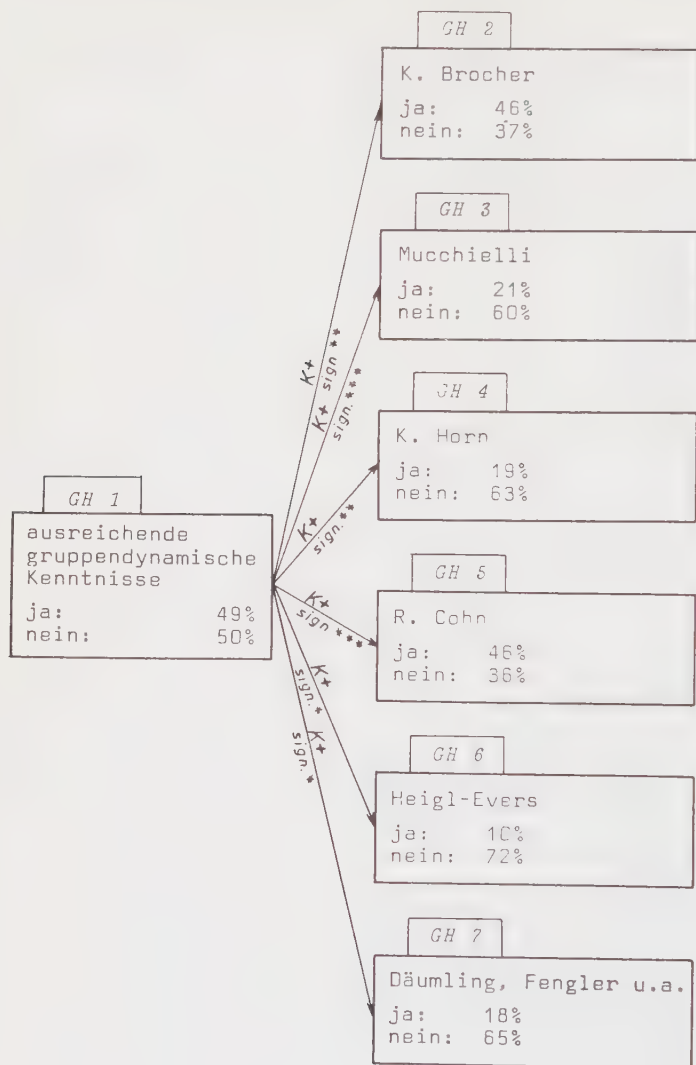
GH06

Abb. 75

Orientieren Sie sich in Ihren Lehrveranstaltungen an A. Heigl-Evers?

Die Zusammenhänge mit der Variablen:

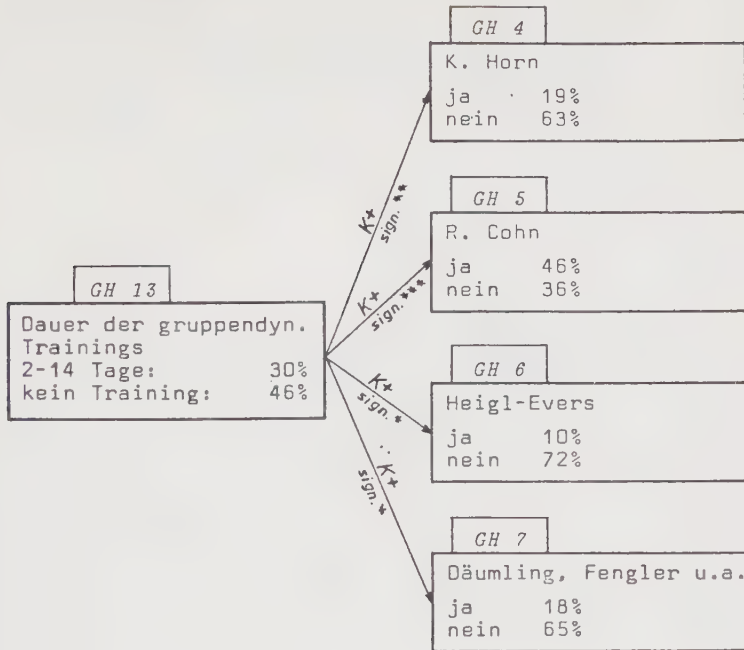
Haben Sie ausreichende gruppendynamische Kenntnisse?
ergeben folgendes Bild:



Die positiven Korrelationen auf verschiedenem Signifikanzniveau lassen den Zusammenhang erkennen zwischen ausreichenden gruppendynamischen Fähigkeiten und der Orientierung an mit gruppendynamischen Problemen befaßten Autoren.

Abb. 77

Korrelation mit der Variablen:

Dauer der gruppodynamischen Trainings

Da die Beantwortung der Frage, ob man über hinreichende gruppodynamische Kenntnisse verfüge, doch stark dem subjektiven Ermessen überlassen bleibt, interessiert uns nun der Weg hin zu diesem Wissen. Es könnte ja eine Praxis über gruppodynamische Trainings erlangt worden sein.

Aus der hochsignifikanten Korrelation zwischen mehreren Tage dauernden gruppodynamischen Veranstaltungen und der Ausrichtung der Lehre am TZI-Verfahren R. Cohns wird deutlich, daß ihre Methode der dialektischen Dreiheit von *Thema, Wir* und *Ich* als den die Lehre prägenden Faktoren in entsprechenden Veranstaltungen erfahren worden ist.

Mit Blick auf unsere zustimmende Gewichtung in unseren Ausführungen⁵⁵⁵ wäre somit für alle Lehrenden eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dieser hochschuldidaktisch sinnvollen Lehrform wünschenswert.

Zur Verdeutlichung von Korrelationen, die die emotionale Dimension des Lehrens ansprechen, vorweg die zugehörigen, noch nicht dargestellten Histogramme:



Abb. 78

Haben Sie ausreichende Kenntnisse über Gruppendynamik?



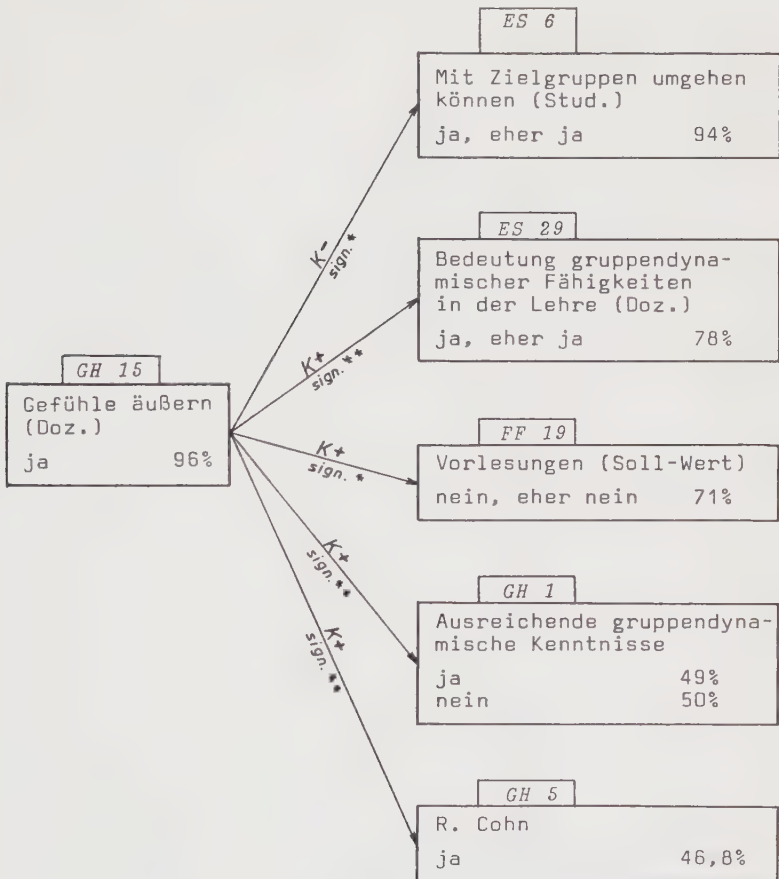
Abb. 79

Sind Sie der Meinung, daß der Lehrende Gefühle wie etwa Freude, Ärger, Angst, Enttäuschung, usw. in seinen Lehrveranstaltungen äußern darf?

Abb. 80

Korrelationen mit der Variablen:

Sind Sie der Meinung, daß der Lehrende Gefühle wie etwa Freude, Ärger, Angst, Enttäuschung usw. in seinen Lehrveranstaltungen äußern darf?



Die folgenden Histogramme geben Häufigkeitsverteilungen wieder, die in die anschließenden Korrelationen eingehen:



Abb. 81

Sollen Studenten in Lehrveranstaltungen den Lernprozeß behindernde emotionale Störfaktoren einbringen?

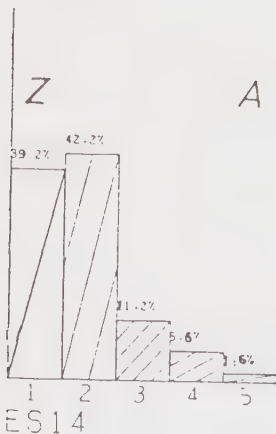


Abb. 82

Ist es bei einem Dozenten wichtig, Fachwissen systematisch zusammentragen und darbieten zu können?

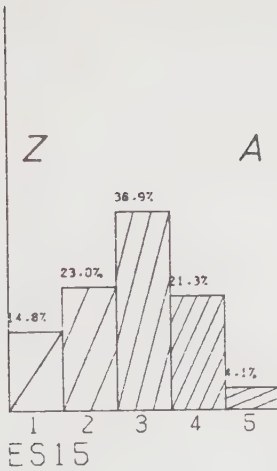


Abb. 83

Ist es bei einem Dozenten bedeutsam, für hohes Leistungsniveau zu sorgen?

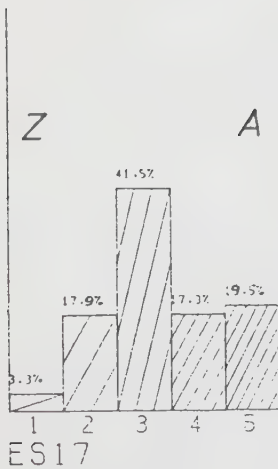


Abb. 84

Ist für einen Dozenten selbstsicheres Auftreten bedeutsam?

Abb. 85

Nunmehr wollen wir also nachstehende Korrelationen mit der Variablen veranschaulichen:

Sollen Studenten in Lehrveranstaltungen den Lernprozeß behindernde emotionale Störfaktoren einbringen?

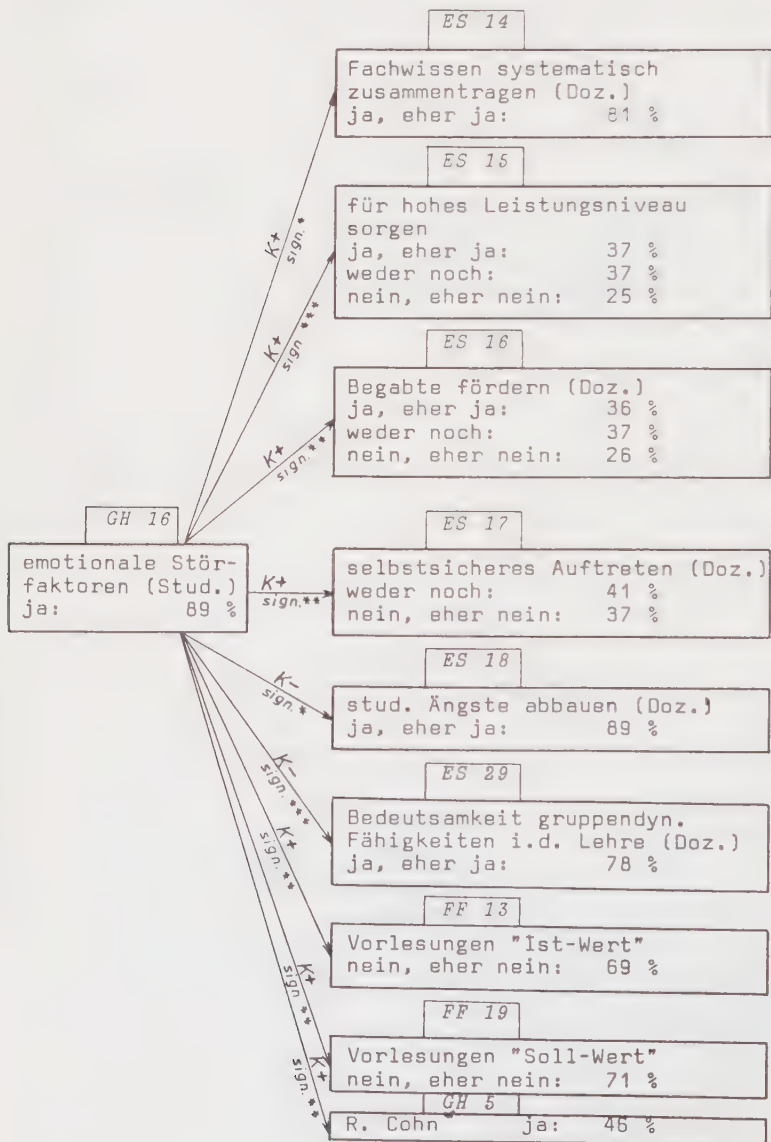


Abb. 86

Zu den der Gruppendynamik zugeordneten Variablen zählen auch die Items, die positive Auswirkungen des Eingehens auf emotionale zwischenmenschliche Strebungen ansprechen.

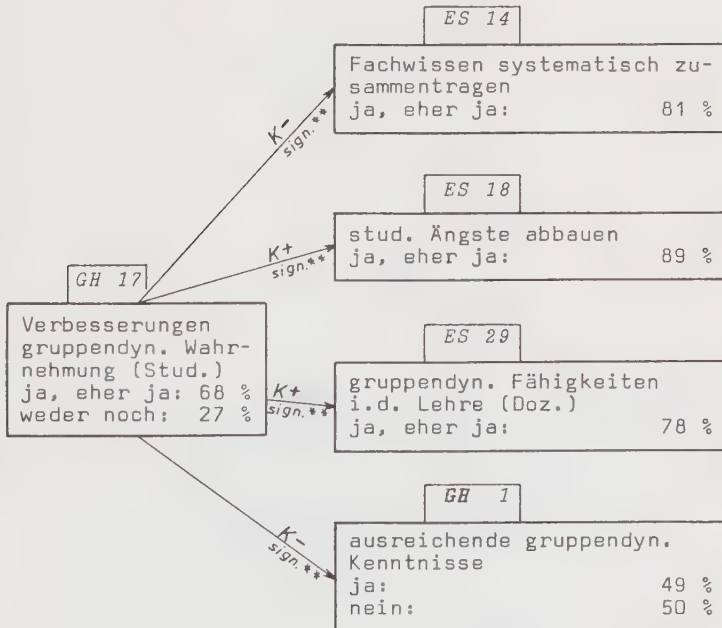
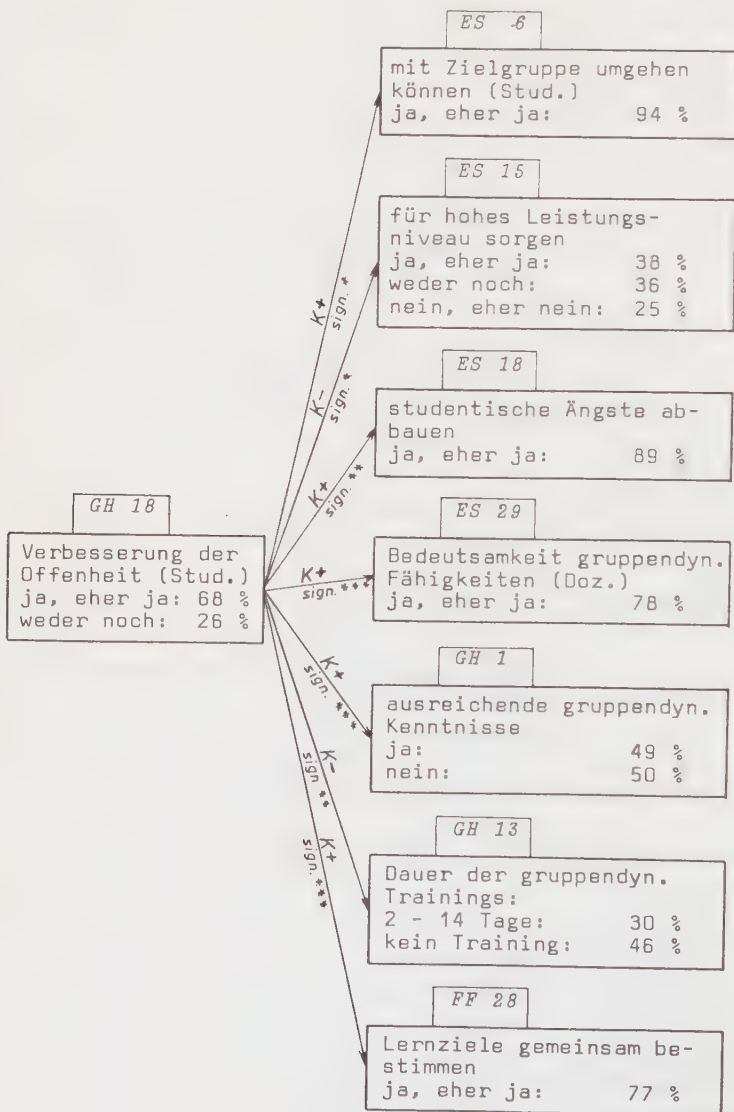


Abb. 87

Korrelation mit der Variablen:

Sind die Studenten durch die Art der Vermittlung spontaner und offener geworden?



Ehe wir auf signifikante Zusammenhänge mit der Ruth-Cohn-Variablen eingehen, möchten wir ein dafür bedeutsames, aber noch nicht wiedergegebenes Histogramm einfügen.

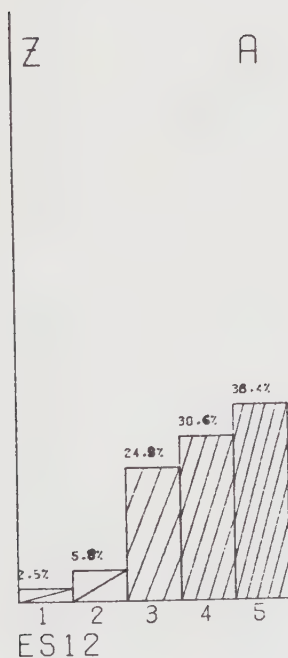
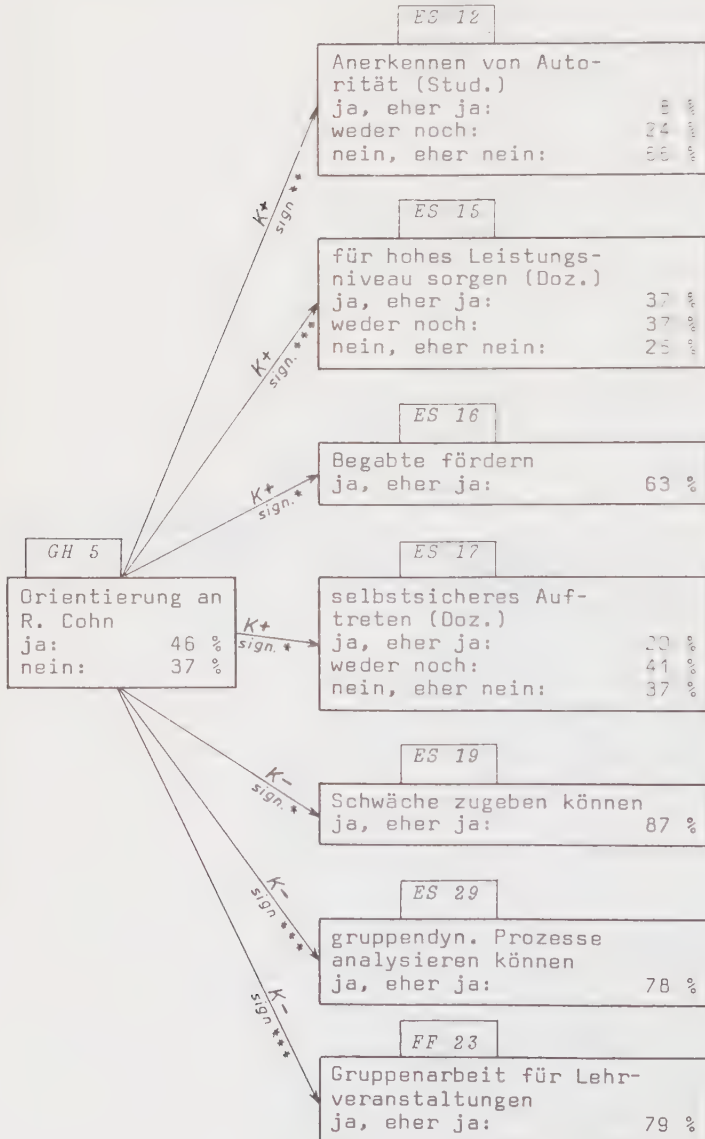


Abb. 88

*Ist Anerkennung von Autorität
für einen Studenten wichtig?*

Abb. 89

Korrelation mit der Variablen:

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an R. Cohn?

8.9.4 Diskussion widersprüchlicher Korrelations- ergebnisse

Ein Überraschendes Ergebnis bedeuten die Zusammenhänge mit GH 16. Wenngleich nämlich 89 % der Meinung sind, Studenten *sollten in Lehrveranstaltungen den Lernprozeß behindernde emotionale Faktoren einbringen*, zeigen die signifikanten positiven Korrelationen mit den Items als Fragen, ob ein Dozent

- für hohes Leistungsniveau sorgen,
- Begabte fördern,
- Fachwissen systematisch zusammentragen und
- selbstsicheres Auftreten zeigen soll,

sowie die positiven Korrelationen mit den Angaben zum Soll- und Ist-Zustand zur Lehrform Vorlesung (sign^{xx}) im Vergleich mit anderen Lehrmethoden, daß Lehrende trotz des akklamatorischen Plädoyers, Studenten sollten in bedingungsloser Offenheit den Lernprozeß störende Gefühle einbringen, eigentlich anderer Meinung sind. Denn sonst ist der aus den Korrelationen erkenntliche Widerspruch nicht erklärbar, der sich in Beziehungen zu Variablen ausdrückt, die der Forderung nach studentischer emotionaler Offenheit widersprechen.

Wer nämlich hohes Leistungsniveau postuliert, wenngleich aus den Häufigkeiten eher eine mittlere Verteilung hervorgeht, Begabte fördern will und anteilmäßig viele Vorlesungen hält oder auch halten möchte bei ihm gemäß der Studienordnung, wer zudem trotz anderslautender Häufigkeiten, wie die negativen Korrelationen zeigen, für den Abbau studentischer Ängste eintritt und in der Lehre bedeutsame gruppensdynamische Fähigkeiten bei Dozenten als unwichtig betrachtet, beweist damit eine Haltung, die den Einsatz von gruppensdynamischen Verfahrensweisen und die mit ihnen einhergehenden Einstellungen und Fähigkeiten nur gelten läßt, wenn der angestoßene Prozeß von ihm selbst ausgeht, nicht aber von den Studenten.

Die gleiche Deutung scheint bei GH 17 und GH 18 und den dort sichtbaren Korrelationen zulässig. Denn

der Urheber für die Veränderung im Hinblick auf verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit, auf mehr Offenheit, mehr Sensibilität und Spontanität ist wiederum der Dozent, so daß die jetzt positiven bzw. negativen Korrelationen durch erwartete Beziehungen zwischen Variablen zur Hypothese 2 nicht im Widerspruch zum oben kommentierten Ergebnis stehen.

Unterstützt wird unsere Vermutung von der schwach negativen Korrelation zwischen *GH 18* und *ES 15* und von der positiven in der Beziehung der Variablen *GH 16* und *ES 15*. Denn bei *GH 15*, dem ersten Item der Beziehung, ging es ja um das Einbringen emotionaler Störfaktoren *durch Studenten*.

Sieht man weiter die Ergebnisse von *Abb. 87*, erscheint es fraglich, ob die Benennung der TZI-Vertreterin, an der man seine Lehrveranstaltungen orientieren will, auch Folgen für das praktische Tun hat. Denn eine tatsächlich auf den konkreten Alltag bezogene Frage, ob auch Gruppenarbeit die Lehre präge, korreliert negativ auf hohem Signifikanzniveau mit der *R.-Cohn*-Variablen wie auch mit dem Einstellungsitem, das die Bedeutsamkeit der Fähigkeit von Lehrenden erkundet, gruppendynamische Prozesse analysieren und mit ihnen umgehen zu können.

Auf der anderen Seite stehen nun wieder die positiven Korrelationen des TZI-Items mit Variablen zur Einschätzung von Studenten und Dozenten, wobei das Ausmaß der Bedeutung angesprochen wird, in dem Dozenten

- für hohes Leistungsniveau sorgen,
 - Begabte fördern,
 - selbstsicheres Auftreten zeigen und
 - das Anerkennen von Autorität als bedeutsam ansehen.
- So spricht einiges für die Schlußfolgerung, daß durchaus die gute Absicht gegeben ist, die emotionale Dimension für erfolgreiche Lernprozesse zu sehen und zu bekunden, daß aber die Lehre selbst mehr von stark leistungsgebundenen elitären, ja vielleicht sogar das

unhinterfragte Anerkennen von Autorität wünschenden Einstellungen bestimmt wird, die natürlich auch Auswirkungen auf die jeweils verwandten Lehrformen zeigen.

Weitere Untersuchungen könnten diese Thesen erhärten, wenn Studenten als Adressaten ihre Wahrnehmung von Wirklichkeit eingeben würden. Allerdings gilt einschränkend für die nicht vermuteten Zusammenhänge, daß

in den meisten Fällen die zwei betrachteten Variablen in ein komplexes System von Wechselwirkungen unzähliger anderer Variablen eingebettet sind.... Die Interpretation von Korrelationskoeffizienten hängt somit im hohen Maße von der Einbettung in die sozialwissenschaftliche Theorie ab. ⁵⁵⁶

Daher wollen wir mit zusätzlichen Korrelationsoperationen der Variablen untereinander, die unser Hypothesengefüge hier zu falsifizieren scheinen, den Aussage- und Wahrheitsgehalt unter dem Aspekt überprüfen, ob die Ergebnisse zufallsbedingt sind, da die jeweils in Beziehung gesetzten Items nur als Teil eines komplexen Systems fungieren.

Mit Blick auf die möglicherweise vereinseitigende und verzerrende Interpretation von Beziehungen zwischen zwei Variablen korrelieren wir *alle Variablen* aus den Korrelationsgefügen von GH 15 bis GH 18 und GH 5 jeweils untereinander.

Keine positiv oder negativ signifikante Korrelation rechtfertigte die Annahme elitären Bewußtseins bei den Dozenten.

8.10 Zusammenfassung

Mit den angeführten Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen wollten wir unsere zweite Hypothese verifizieren, die davon ausgeht, daß

studentisches Lernen durch Vermittlungsstrategien verbessert wird, bei denen die emotionale und sachbezogene Dimension der Lehre im wechselseitigen Beziehungszusammenhang stehen.

Fast jeder Zweite gibt an, über ausreichende gruppendynamische Erfahrungen zu verfügen, wohingegen aber nur knapp jeder Dritte die Frage nach der Teilnahme an gruppendynamischen Trainings positiv beantwortet. Hoch eingeschätzt wird die Bedeutung von analytischen und entsprechend praktischen gruppendynamischen Fähigkeiten im Umgang mit Studenten. Die zugehörigen Korrelationen bewegten sich im Rahmen unserer Annahmen zu Hypothese 2.

Überraschend waren allerdings die Korrelationsergebnisse, die im Zusammenhang mit dem Item zu emotionaler Offenheit in Lehrveranstaltungen aufkamen und im Kontext mit der Variablen, die die Orientierung an R.Cohn erfragen wollte. Danach schienen zwei Denkwelten bei den Lehrenden möglich. Die eine fühlt sich zumindest akklamatorisch dem Eingehen auf emotionale Prozesse verpflichtet. Die andere ist geprägt von elitärem Bewußtsein, das Leistungs- und Begabungsförderung favorisiert und Gruppenarbeit als Betätigungsfeld für Arbeitsscheue einstuft.

Um sicherzugehen, daß dieses monokausale, unseren theoretischen Vorgaben widersprechende Erklärungsmodell nicht auf Zufallskorrelationsergebnissen beruht, korrelierten wir alle Items von GH 16 bis GH 18 und von GH 5 jeweils untereinander. Dabei rechtfertigte keine positive oder negative Korrelation die Annahme, die Beantworter präge elitäres Bewußtsein.

8.11 Strukturtragende Korrelationen und Häufigkeitsverteilungen zu Hypothese 3

8.11.1 Vorbemerkung

Einer der Gründe für die ausführliche Beschäftigung mit Theorie und Praxis von Projektstudium ist ja gewesen, daß diese hochschuldidaktische Variante die emanzipatorische Verwirklichung aller Beteiligten vor Ort ermöglicht. Dort kann nämlich die subjektive Seite menschlichen Erlebens, der Abbau von Ängsten in und vor der Praxis in dialektischer Verschränkung mit Aufklärungsprozessen und sachbezogener Arbeit zum Tragen kommen. So verweist denn auch der Kommentar eines Interviewten wieder auf Projekte als Lehrform, in der man die emotionale, emanzipatorische und sachbezogene Dimension der Lehre sinnvoll verbunden sieht.

Insofern werden verschiedene Zusammenhänge bei Hypothese 1 auch hier bedeutsam. In diesem Diskussionsrahmen steht dann unsere dritte Hypothese zur Ideologiekritik:

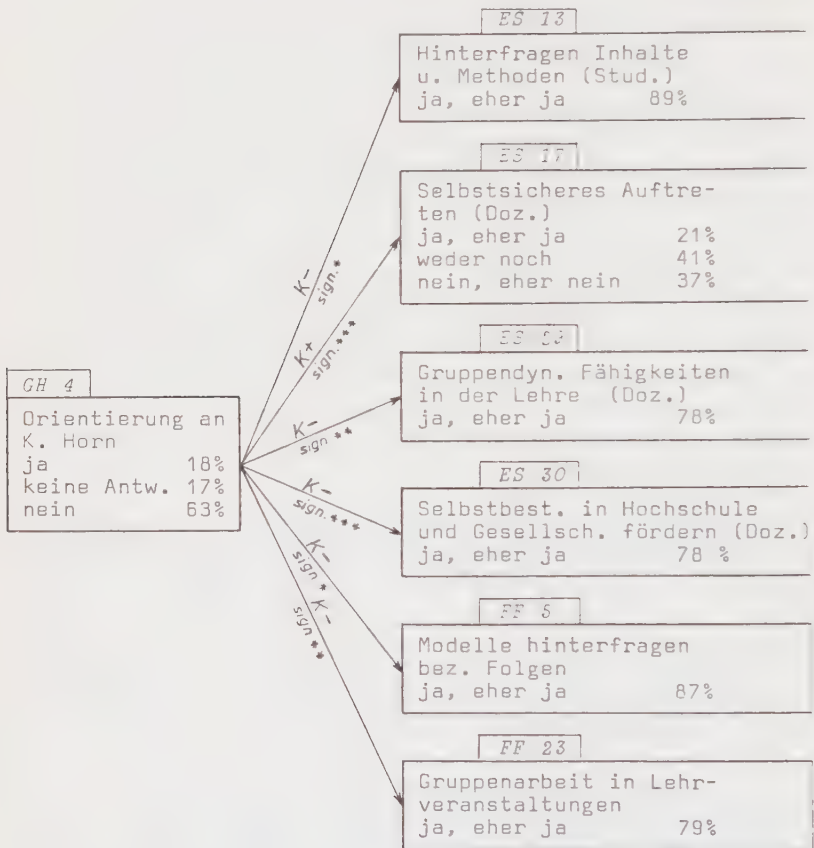
Hinterfragen hochschul- und fachdidaktischer Gehalte fördert den Emanzipationsprozeß bei Studenten und Dozenten.

8.11.2 Gruppendynamik in kritischer Absicht und Ebenen des Hinterfragens

Dabei gilt *Klaus Horn* als einer der wenigen Autoren, die gruppendynamische auf Befreiung zielende Interventionen mit standpunktbezogenem, auf Aufklärung und Abbau von Fremdbestimmung gerichtetem Engagement zu verbinden suchen.

Abb. 90

Korrelation mit der Variablen:

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an K.Horn?

Nur relativ wenig Beantworter orientieren sich also an K.Horn. Die Interpretation der Ergebnisse soll am Ende dieses Abschnittes gemeinsam mit allen anderen Korrelationsergebnissen erfolgen.

Für das nächste Korrelationsgefüge sind bisher zwei Häufigkeitsverteilungen noch nicht veranschaulicht worden:

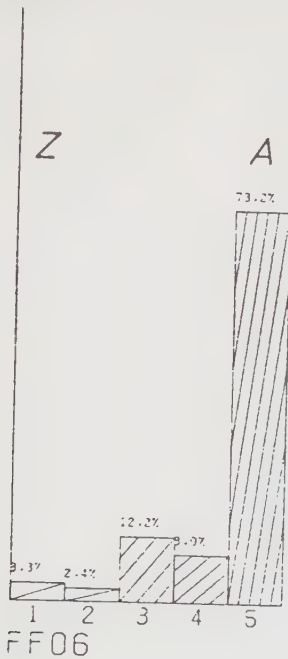


Abb. 91

Hinterfragen im Hinblick auf Begründungen, innere Stimmigkeit, zugrundeliegende Interessen und prüfbare Folgen ist nur in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fächern bedeutsam.

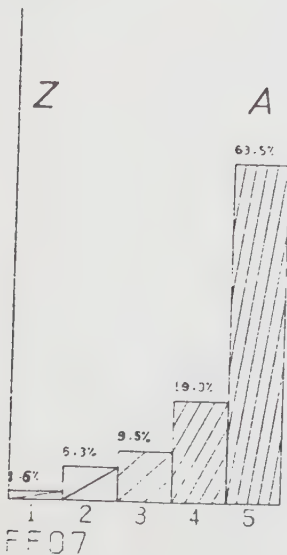


Abb. 92

Hinterfragen stört das Sachbezogene methodische Vorgehen.

Die Korrelationen mit der fachdidaktischen Variablen:
Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf Begründungen?

ergeben folgende Signifikanzen:

Abb. 93

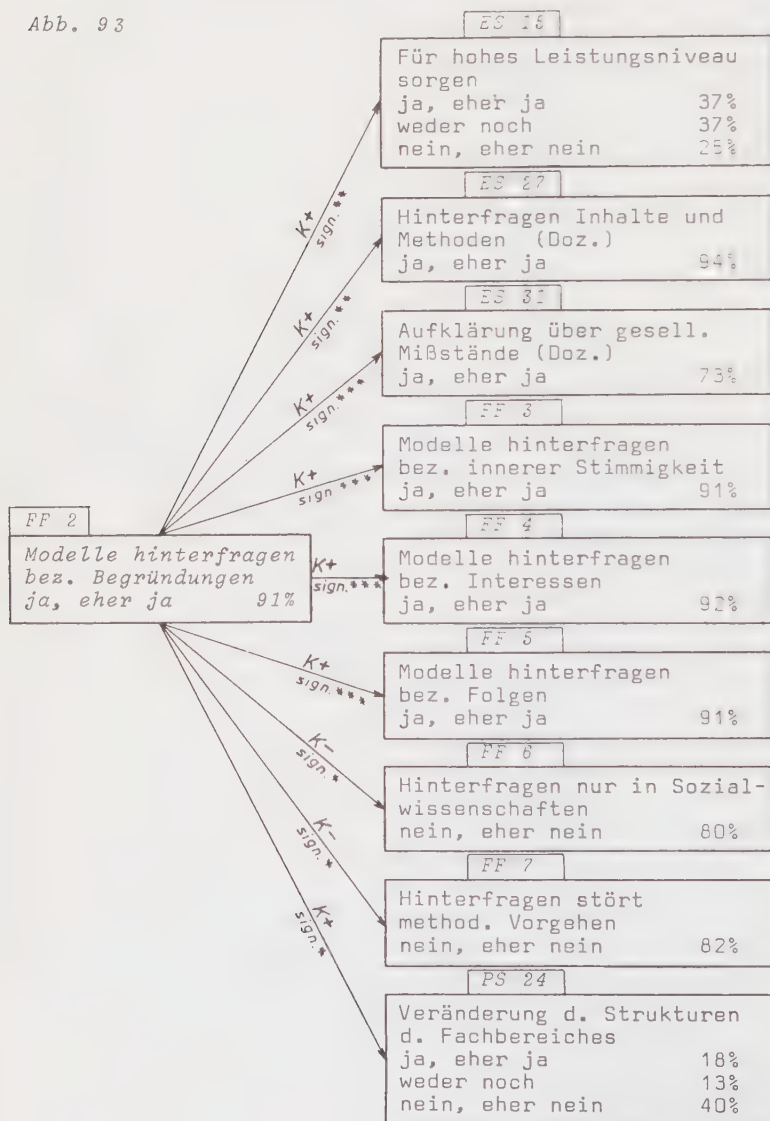


Abb. 94

Korrelationen mit der fachdidaktischen Variablen:

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf innere Stimmigkeit?

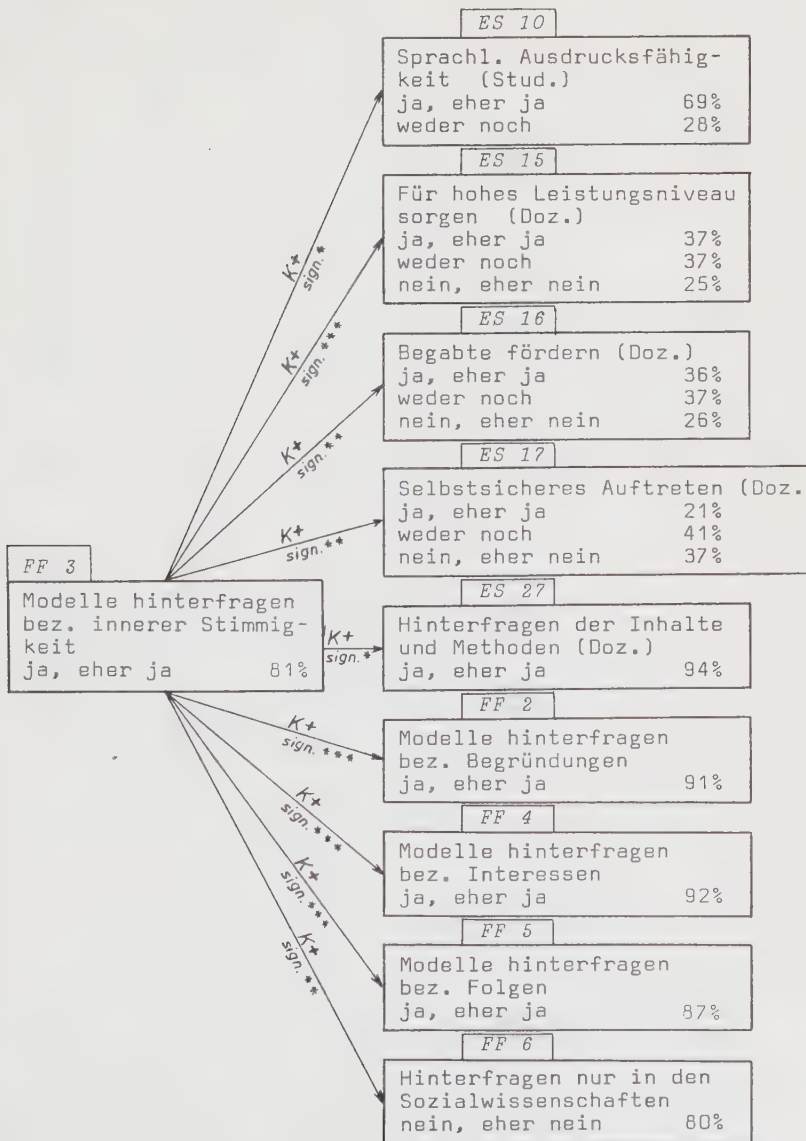


Abb. 95

Korrelationen mit der fachdidaktischen Variablen:

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf zugrundeliegende Interessen?

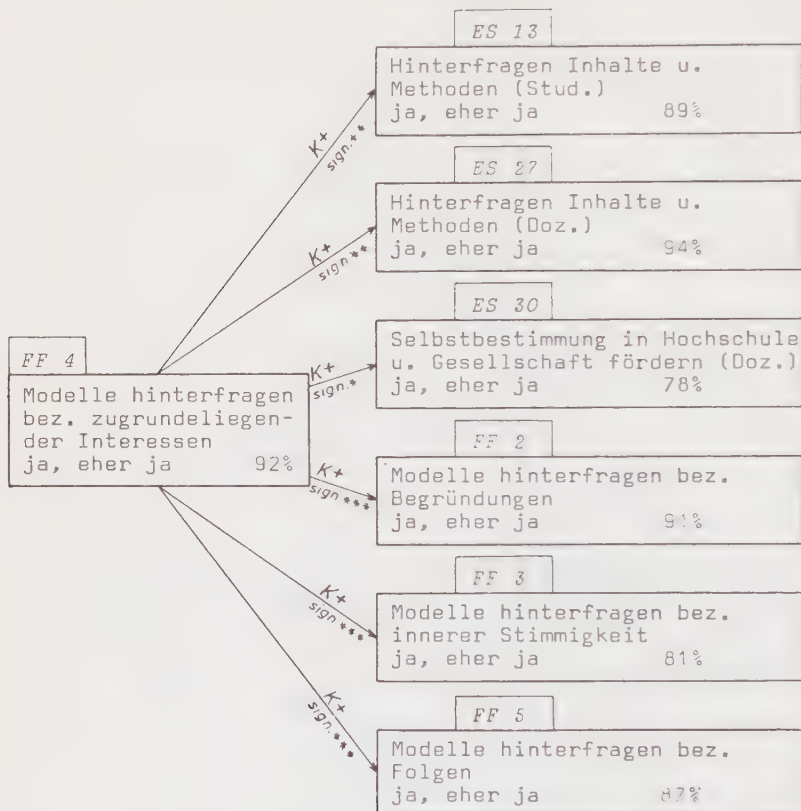
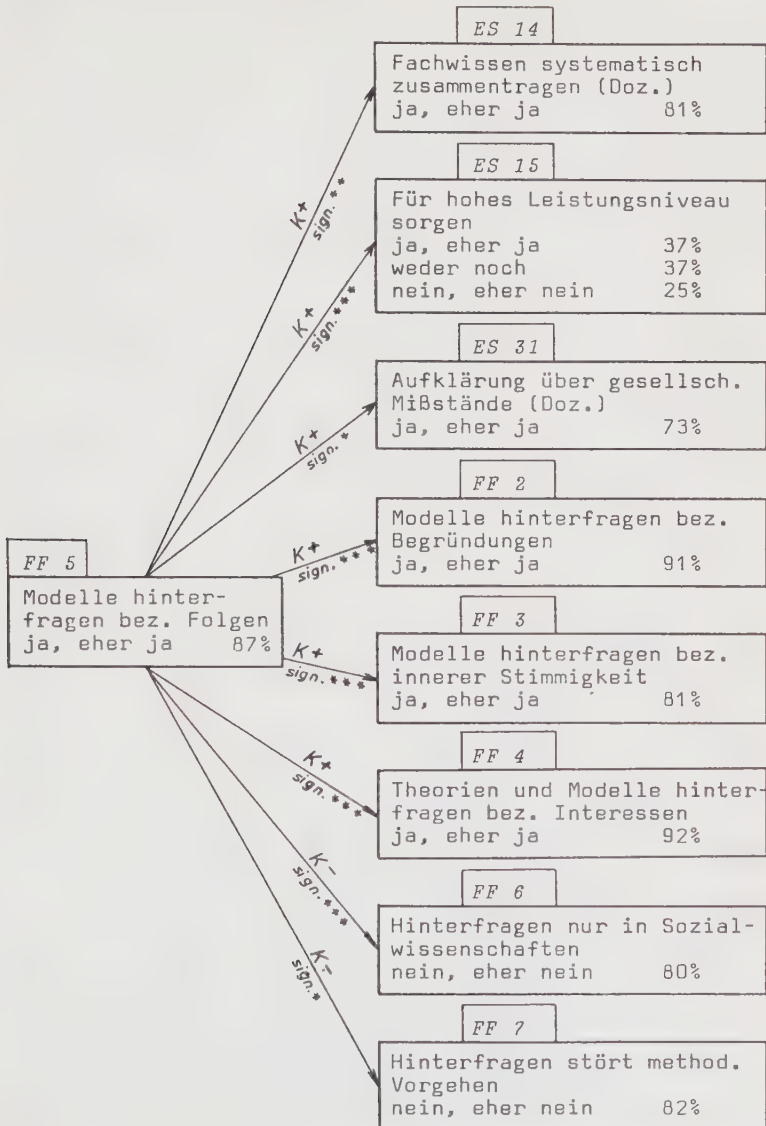


Abb. 96

Korrelationen mit der fachdidaktischen Variablen:

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf prüfbare Folgen?



8.11.3 Interpretation der Korrelationsergebnisse

Zu den maßgeblichen strukturtragenden Variablen *GH 4* und *FF 2* bis *FF 7* zur Hypothese 3 zählen die Fragen, die operationalisierte Ideologiekritik ansprechen. Sie zielen auf Art und Ausmaß des Hinterfragens von Theorien und Modellen unter verschiedenen Gesichtspunkten. Mittel oder sehr signifikante Korrelationen ergeben sich dabei bei der Korrelation der jeweiligen Items zum Hinterfragen untereinander.

Wer also für Ideologiekritik als Angabe von Begründungen für die verwandten Theorien und Modelle eintritt, der will diese dann auch kritisch hinterfragen bezüglich der inneren Stimmigkeit, der zugrundeliegenden Interessen und der prüfbaren Folgen. **Wer nun Modelle hinterfragen möchte bezüglich der inneren Stimmigkeit, tritt wiederum ein für Ideologiekritik bei den in der Lehre auszuwählenden Inhalten und Methoden (FF2,FF4,FF5).**

Während diese Ergebnisse den Annahmen entsprechen, finden wir mittel positive Korrelationen zu beiden am Emanzipationsanliegen orientierten Einstellungsvariablen:

Ist Hinterfragen der Inhalte und Methoden bei Dozenten (ES 27) und Studenten (ES 13) wichtig?

bei den Beziehungen zu dem Item:

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf die zugrundeliegenden Interessen?

Wer diese also offenlegen will, konzediert das auch den Studenten. Hier ist demnach eine vergleichbare Ebene mit der Korrelation auf hohem Signifikanzniveau zwischen der praktischen Beteiligung in Projekten (vgl. Abb. 17: PS 15 mit PS 29) und der Bereitschaft, dann auch die eingehenden Interessen zu benennen.

Den Dozenten allerdings erlaubt man scheinbar ein größeres Ausmaß an kritischem Engagement. Das zeigen die diesbezüglichen positiven Korrelationen mit den Variablen, die das Hinterfragen ansprechen im Hinblick

auf Begründungen (sign^{xx}) und innere Stimmigkeit (sign^x). Ausgeschlossen wird die kritische Intention indes auch bei Dozenten, und zwar bei dem Bemühen, die prüfbaren Folgen mit einzubeziehen. Die Berücksichtigung der Dimension *Hinterfragen* könnte hier widersprüchlich wirken. Denn Ideologiekritik will nicht *apriori* die Folgen ihres Ansinnens bedenken.

Daß man Hinterfragen und Aufklärung im signifikanten Zusammenhang sieht, bestätigt unsere mit *Habermas* vorn entwickelte These vom unlösbaren Kontext von Wissenschaft und Politik. Ideologiekritik geht also einher mit emanzipatorischem Bemühen um Aufklärung über unbegriffene Gewaltverhältnisse, über strukturelle Gewalt usw.

Mit der Hypothese 3 strukturtragenden Variablen, die das Hinterfragen bezüglich der inneren Stimmigkeit anspricht, wird offensichtlich nur eine kognitive Dimension gesehen, die eng zusammenhängt mit der Forderung, ein Dozent müsse Begabte fördern, selbstsicher auftreten, für ein hohes Leistungsniveau sorgen und sprachliche Ausdrucksfähigkeit beim Studenten als bedeutsam erachten. Berücksichtigt man allerdings, daß mittel und hoch signifikante Korrelationen bestehen zwischen Ideologiekritik bezüglich der Folgen und Begründungen auf der einen Seite und dem Anspruch auf hohes Leistungsniveau auf der anderen Seite, dann verschiebt sich die Interpretation in eine andere Richtung. Ehe wir die vermutete Deutung anbieten, möchten wir zunächst ein angenommen^{es} Beziehungsgeflecht vor Augen führen, bei dem sich keine Korrelationen ergaben, wie bei den Variablen zur Ideologiekritik, die sich auf Innovationsmöglichkeiten durch Projekte beziehen (PS 18, 21, 22, 23, 24).

Als eine grundlegende Bedingung für emanzipatorisch orientierte gruppensdynamische Arbeit in Institutionen haben wir mehrfach dialektisch begriffene Emanzipationsdimensionen thematisiert, und zwar methodisch zu vermitteln von ihrem objektiven und subjektiven Anspruch her. D. h. ja konkret, man kann Aufklärung nicht getrennt sehen vom Adressaten, vom Subjekt.

Möglichkeiten und Grenzen von Bewußtmachungsprozessen hängen vielmehr ab vom Sozialisationshintergrund der Betroffenen, von ihren Ängsten, Projektionen, von ihrer verzerrten Kommunikation, von psychischen Faktoren also.

Dieser Hintergrund wirkt auch bei der praktischen Arbeit in Gruppen. Legt man aber die Interpretation der Korrelationskoeffizienten zugrunde, scheinen im Bewußtsein der Fachhochschullehrer diese zwei getrennten Welten fortzubestehen, wenngleich man die Notwendigkeit gruppendynamischer Analyse, den Umgang mit ihr und die Bedeutung ideologiekritischen Theorie- und Praxisverständnisses jeweils unterstreicht, wie die Häufigkeitsverteilungen zeigen.

Es bestehen nämlich keine Relationen der Variablen zum Hinterfragen mit der Meinung, der Dozent

- müsse gruppendynamische Prozesse in Lehrveranstaltungen analysieren können,
- studentische Ängste abbauen,
- Schwächen zugeben können und
- die Lernziele mit den Studenten gemeinsam bestimmen.

Schließlich ergibt sich auch keine positive Korrelation zum Ausmaß der Gruppenarbeit in Lehrveranstaltungen.

Ähnliches gilt für entsprechende Korrelationen mit der *K.Horn*-Variablen.

8.11.4 Schlußfolgerungen

Will also emanzipatorische Pädagogik die psychische Komponente im handelnden Vollzug sinnvoll einbeziehen, muß jener Implikationszusammenhang von individuellen, psychischen und Interaktionsdeterminanten auf der einen Seite und politischer Arbeit auf der anderen Seite stets gegenwärtig sein.

Ideologiekritik darf nicht als Ausdruck elitären Bewußtseins gelten, das bei Studenten hohes Leistungsniveau fordert, dabei aber wenig Verständnis für deren psychische Situation aufbringt.

Die angebotenen Interpretationen, zwar verwunderlich im Kontext unserer theoretischen Vorgabe und zudem mit Vorsicht zu handhaben, will man nicht den Verlockungen allzu leichter Erklärungsschemata monokausaler Sichtweise erliegen, bleiben dennoch bedenkenswert bei Hypothese 3. Denn bei ehrlicher und offener Analyse und sie begleitender Praxisschau ist es in der Tat ein schwerwiegendes Vermittlungsproblem, wo, wann und zu wessen Gunsten Interventionen nicht nur theoretisch geplant werden und damit auf relativ ungefährlichem und unverbindlichem Abstraktionsniveau bleiben, sondern wie das Umgehen mit den eigenen Gefühlen und denen anderer zu verbinden ist mit dem Einsatz von der Aufklärung verpflichtetem selbstbestimmten Handeln, wobei noch hinzukommt die Bereitschaft und Verpflichtung zu themenbestimmter Arbeit, was immer man auch darunter verstehen mag.

Hinterfragen, Ideologiekritik ist ja nicht etwas in sich Schlüssiges, von logischen Gesetzmäßigkeiten Determiniertes. Vielmehr gilt es, Vorurteilsstrukturen, rigide Einstellungsmuster aufzubrechen. Und das erzeugt Angst, die man zwar durch gemeinsame Erarbeitung von adäquaten Handlungsalternativen minimieren kann. Sie verstärkt aber jenes mehr oder minder stark ausgeprägte

Angstpotential, das die Gefühlswelt ohnehin prägt.
Dennoch - und dazu ermuntern die meisten Interview-
partner - lohnt sich die Mühe um ein vertretbares
Maß an Offenheit auf allen Ebenen.

9 Qualitativinterviews zur vorausgegangenen Befragung

9.1 Begründungszusammenhang und schematischer Überblick

Im folgenden wollen wir fünf Qualitativinterviews von vier Psychologen und einem Erziehungswissenschaftler vorstellen. Insgesamt haben wir sechs Gespräche geführt. Von denen war eins zwar recht anregend, doch aussagekräftige, auswertbare Impulse fehlten.

Die Interpretation und Auswertung der Ergebnisse soll auf zwei Ebenen erfolgen:

- während des Gespräches selbst, soweit es dort möglich und sinnvoll erscheint,
- durch ein Klassifikationsschema zu jedem Interview, wobei Verlauf und Qualitätsmerkmale deutlich werden.

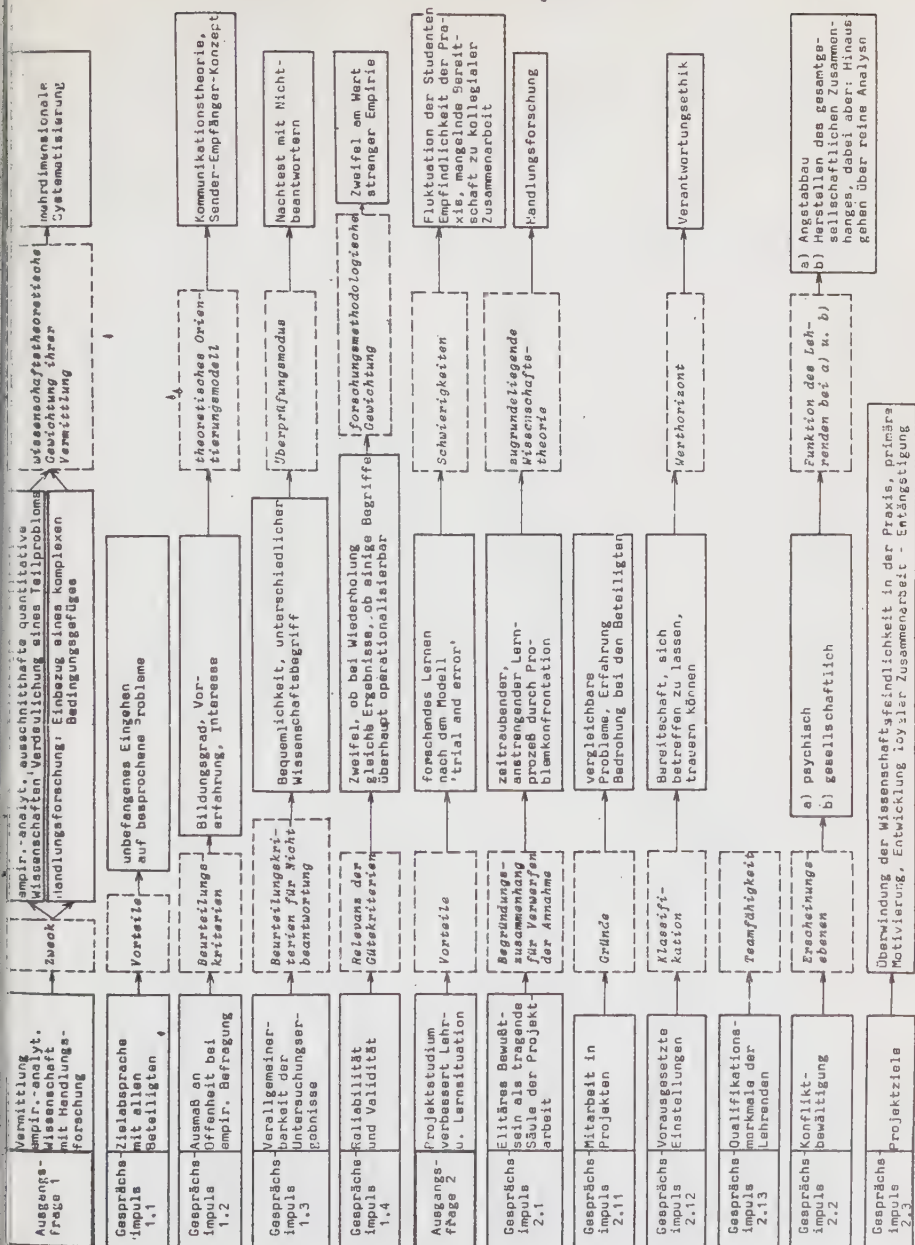
Wären wir wiederum nach den Regeln strenger Empirie vorgegangen, hätten wir allen den gleichen, relativ statisch festgeschriebenen Fragenkatalog vorlegen müssen. Diese Einengung war z. T. ja schon bei der rein quantitativ begriffenen Befragung vorgegeben. Das wissenschaftstheoretisch und auch persönlich begründete Unbehagen darüber haben wir an entsprechenden Stellen angebracht.

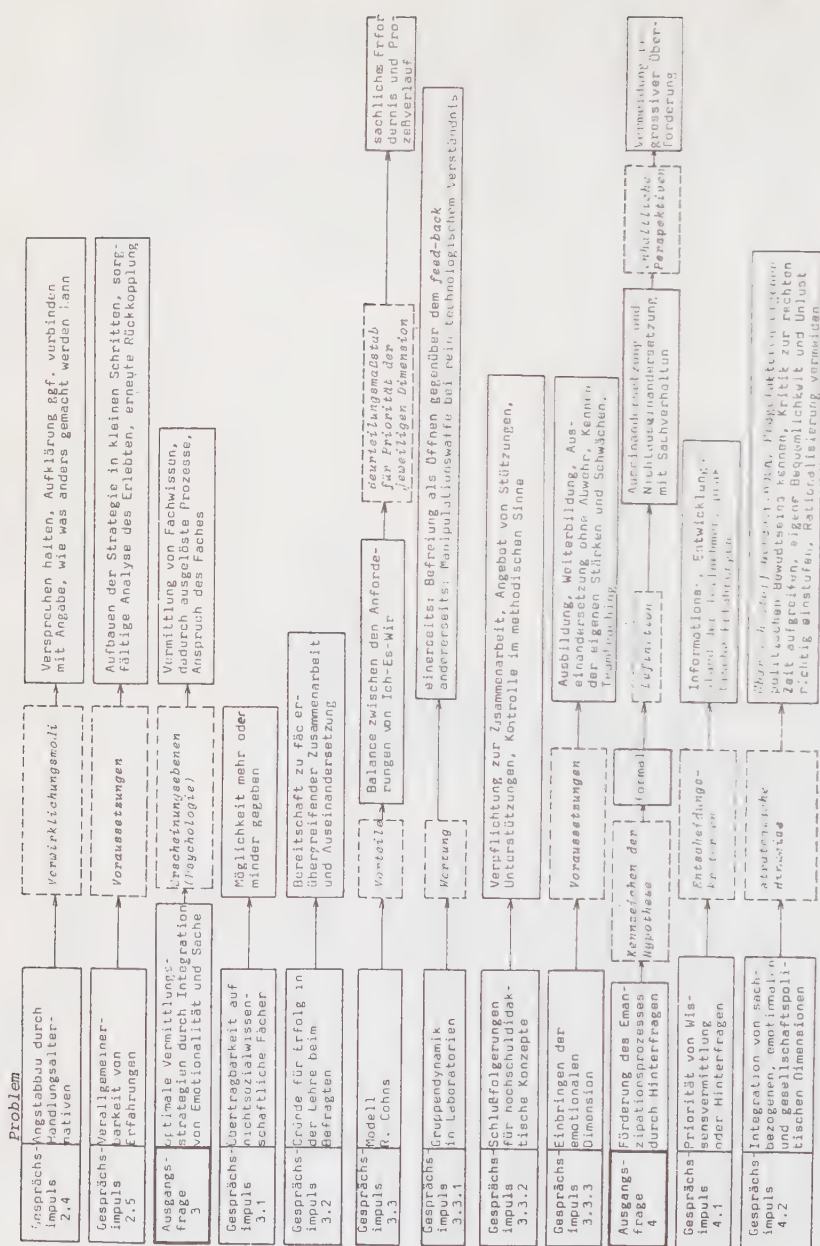
Dabei lassen wir uns einmal von Watzlawicks These leiten. Denn dann stehen der Inhalts- und Beziehungsaspekt in einem engen wechselseitigen Bezug, und zwar so, daß der letztere den ersteren bestimmt. Dies konnten wir bei allen Gesprächen, bei deren Dynamik und wechselseitiger Anregung in der Situation selbst gut nachvollziehen, wie auch bei der Sichtung der auf Band festgehaltenen Ergebnisse.

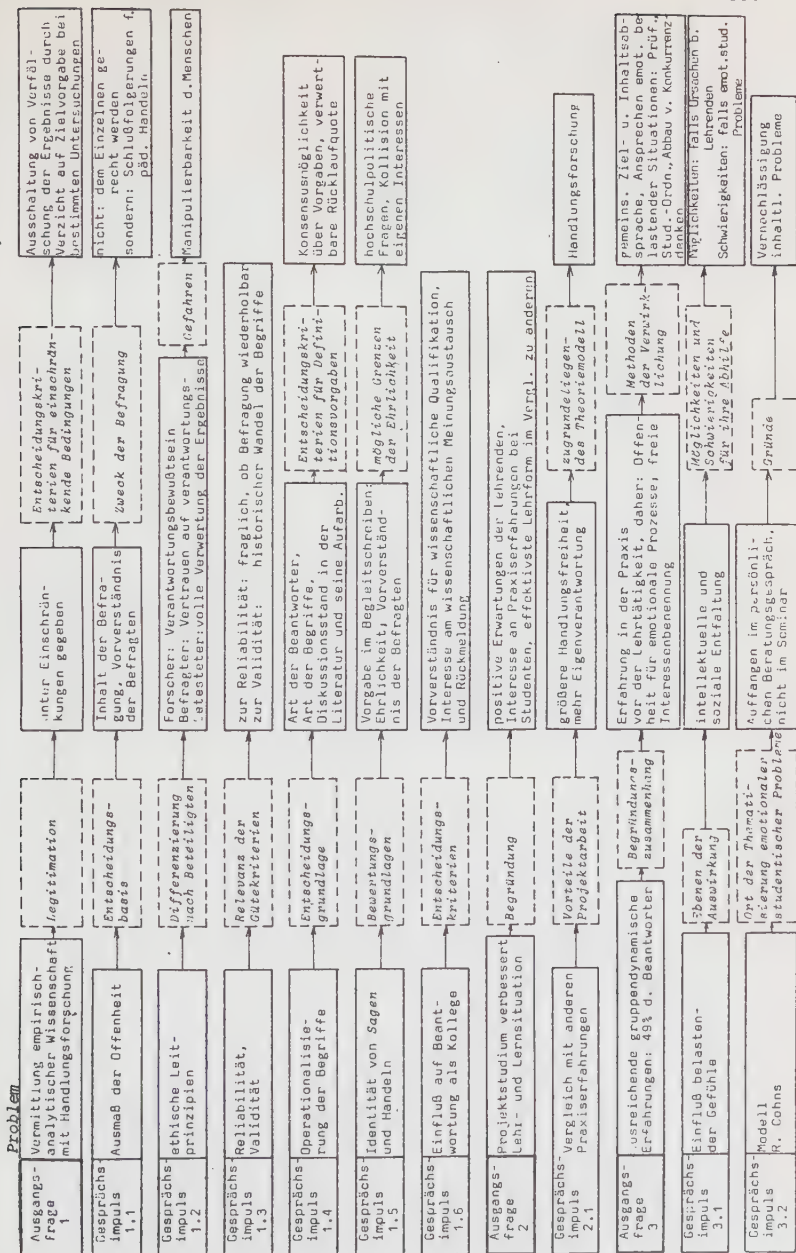
Positive Auswirkungen der Annahmen Watzlawicks vor allen Dingen auch im Hinblick auf spontane Einfälle während des Gesprächs sahen wir bei den Interviews mit A, B und E.

Zum anderen sollte wenigstens ein Prinzip der Handlungsforschung im forschenden Lernen transparent werden.

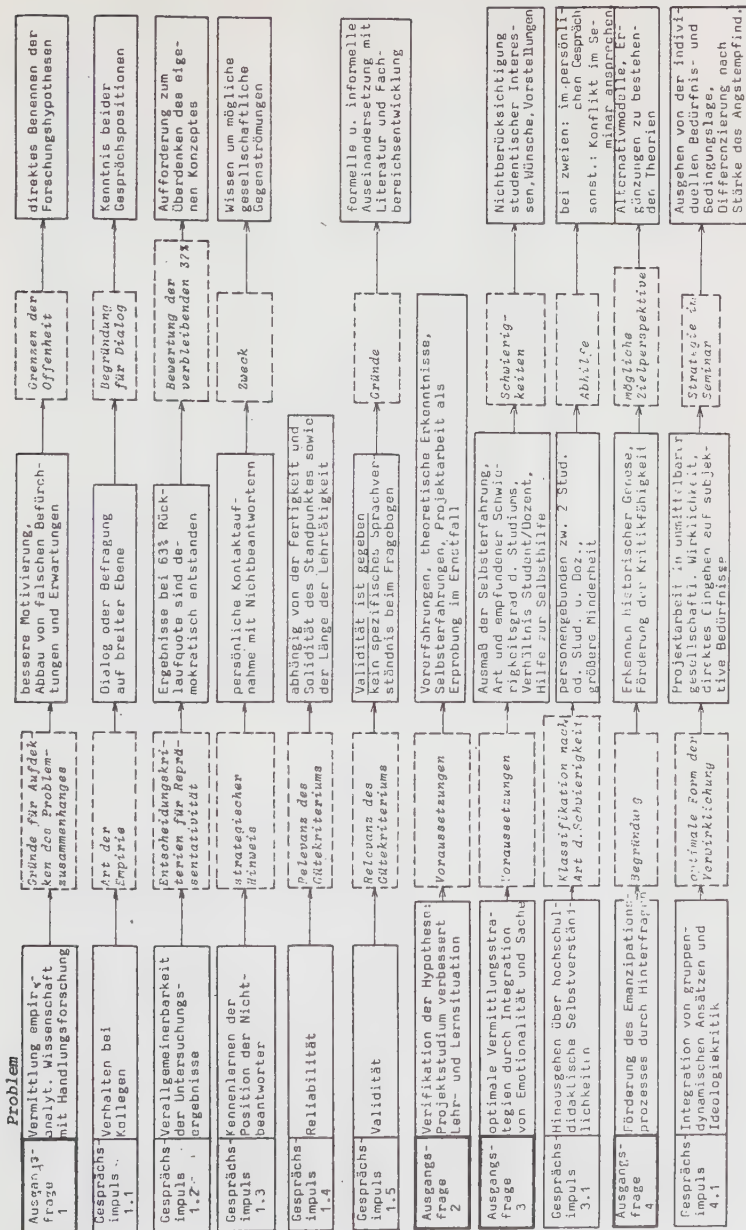
In der Regel geben wir entscheidende, teilweise lange Gesprächspassagen in wörtlicher Rede wieder. Unsere eigenen Impulse hätten wir zwar umformulieren und auf eine höhere Abstraktionsebene bringen können. Vielleicht würden dann aber bestimmte Konturen und das Wechselspiel der Kommunikation verwischt. Zuerst jedoch wollen wir zum besseren Verständnis der umfangreichen Interviews einen schematischen Überblick voranschicken.



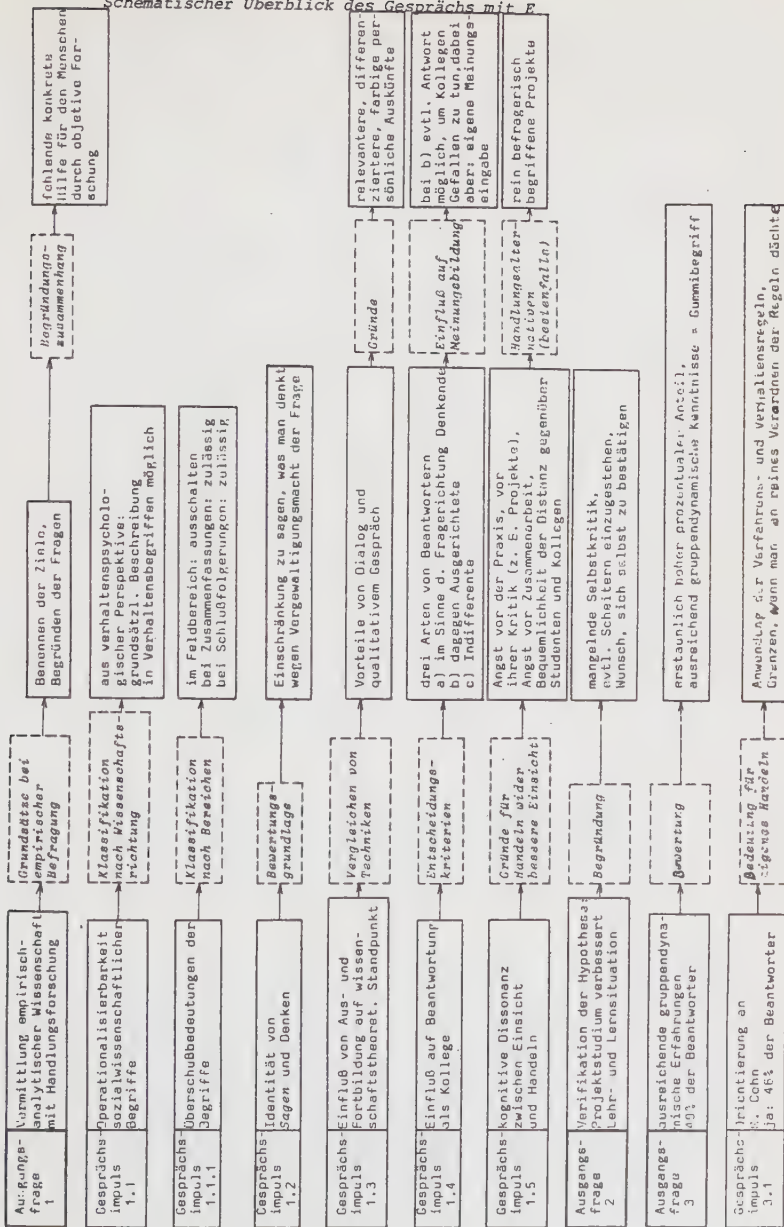




Schematischer Überblick des Gesprächs mit C



Schematischer Überblick des Gesprächs mit P



9.2 Methodologische Fragen

Zunächst gehen wir auf das zentrale Problem unserer Befragung ein, ob man nämlich empirisch-analytische Verfahrensweisen mit Methoden der Handlungsforschung vermitteln kann, oder ob man so weder dem einen noch dem anderen Anliegen gerecht wird.

Verf. Vor einiger Zeit ist Ihnen ein Fragebogen mit einem Begleitschreiben zugegangen. Dort habe ich empirische Verfahrensweisen kritisiert. Denn dem Einzelnen kann man entweder nicht gerecht werden mit seinen konkreten Interessen, Bedürfnissen und Gedanken. Oder objektive Forschungsergebnisse sind nicht möglich, wenn man seine Untersuchungsabsichten aufdeckt. Dies hat mehrfach zu der vorwurfsvollen Frage geführt, warum ich mich dann überhaupt noch empirischer Methoden bediene, wenn ich diese vorweg angreife.

Hätte ich nach diesem Vorverständnis, das empirisch-analytische Wissenschaft und Aktionsforschung zu vermitteln sucht, keine empirische Befragung vornehmen dürfen?

A *Diese Fragestellung ist ja nun in meinem Fach und gerade in der Sozialpsychologie eine der beliebtesten und ist sogar in Amerika schon*

entdeckt worden. Wenn Sie die empirischen Verfahren als eine unter mehreren Arbeitsrichtungen akzeptieren, neben Aktionsforschung, neben "Armchair"-Psychologie, in dem Sinne, daß man sich manche Dinge einfach mal erst überlegt bis hin zu einem möglicherweise sehr ausgetüftelten, in meinem Falle psychometrisch abgewogenen Verfahren, muß das nichts Schlimmes sein. Schlimm ist es in dem Moment, wenn die empirische Wissenschaft die Krönung von allem wird, und alle anderen Verfahren demgegenüber zweitrangig werden. Nur ist das eine Sache, zu der ich mich nicht entscheiden kann. Ich kann nur sagen, mit der empirischen Wissenschaft wird Bestimmtes am deutlichsten begriffen. Aber in dem Moment, wo ich in größeren Zusammenhängen denke, wo ich vor allen Dingen eine Relevanz herstellen will, muß ich doch darüber hinausgehen und einen Begriffsrahmen schaffen, den ich empirisch erkunden will oder eine andere Form der Systematisierung suchen. Dann gibt es für mich keine Schwierigkeiten, weil ich die empirischen Verfahren von vornherein relativiere.

Je mehr Formen ich allerdings einbeziehen will, womit auch ein Multifactorialdesigner ja schnell überfordert ist, desto weniger wird es empirisch sein können - streng empirisch -.

Verf. Ein Kriterium von Handlungsforschung ist ja, wenn ich das einmal so herausgreifen darf, daß man die Untersuchungsabsichten mit dem Probanden, dem Klienten, zu Befragenden bespricht, miteinander abklärt und in eine gemeinsame Handlungsstrategie bringt. Wenn ich aber diese vorher so schön abkläre, dann komme ich ja vielleicht wieder auf das Problem, das ich vorweg benannt habe. Vielleicht werden die Untersuchungsergebnisse verfälscht, weil der Proband, derjenige,

der Fragebögen ausfüllt, zuviel weiß von dem, was ich eigentlich will.

A Das ist natürlich in einer Weise drin. In anderer Weise aber ist dieser Proband möglicherweise sogar unbefangener, insofern als er nicht hinter allem Brand und Unrat wittert, sondern irgendwo die Fragestellung ganz trocken und treuherrzig als diese Fragestellung schluckt. Es heißt also nicht, wie sonst es leicht passiert, daß er hin und her überlegt, was hätte meine Großmutter dazu gesagt bei diesem oder jenem Item.

Verf. Könnte man das vielleicht beschreiben, wie offen man eigentlich sein darf dabei? Ist es abhängig vom Bildungsgrad desjenigen, der da ausfüllt oder von seinem Professionalisierungsgrad?

A Aktionsforschung würde für mich in der Weise unter den Begriff Kommunikation fallen. Kommunikation geht natürlich nur so, wie sich Sender und Empfänger aufeinander einspielen. Bzw. da, wo sie es nicht tun, entsteht keine Kommunikation. Vielmehr muß Aktionsforschung scheitern, und man geht ganz große Risiken ein, wenn man es darauf ankommen läßt, daß man selber etwas ganz anderes möchte, als diejenigen, mit denen man arbeitet. Insofern kann ich mir nicht ganz vorstellen, daß es möglich ist, unabhängig vom Bildungsgrad, von Vorerfahrungen, von Interessen, von all diesen Gegebenheiten derjenigen abzusehen, mit denen man arbeitet.

B Doch, ich meine, Sie hätten durchaus auch hier ein empirisches Verfahren wählen können. Allerdings möchte auch ich unterstreichen, daß gerade in psychologischen Untersuchungen die Zielperspektive des Untersuchers häufig nicht mitgeteilt werden kann, weil somit wahrscheinlich sofort die Ergebnisse verfälscht würden. Ein wenig schwie-

*rig scheint für mich der erste Teil Ihrer Aussage:
Dem Einzelnen könne man qua Empirie nicht gerecht werden.
Man mag ihm gerecht werden - von mir aus über Faktoren-
analyse -, wenn es gelingt, Bedingungsfelder aufzuweisen,
in denen er steckt. Die Frage ist nur, ob empirische Ver-
fahren überhaupt auf den Einzelnen ausgerichtet sind oder
in bestimmter Weise vielleicht Gesamtzusammenhänge, Be-
ziehungsfelder erarbeitet werden sollen.*

rf. Wie offen darf man denn Aussagen über die eigenen Unter-
suchungsabsichten eingeben?

*Das kommt ganz darauf an, was Sie erfragen.
Ich denke jetzt an psychologische Untersuchungen. über
Aggressivität. Wenn also jemand weiß, auf diesen Knopf
zu drücken bedeutet für den anderen Schmerzen. Dann kann
ich unter Umständen dem nicht sagen, es passiert nichts,
sondern es wird allenfalls die Stärke oder die Länge eines
"Drückens" gemessen, um zu wissen, wie weit reagierst du
dich an bestimmten und in bestimmten Situationen ab. Ich
möchte meinen, daß es ganz entscheidend ist, welche Fragen,
welche Problemkreise sich ergeben. Das letztere ist maß-
geblich, wie weit der Befragte eingeweiht ist oder werden
muß. Vielleicht darf ich einmal auf empirische Experimente
mit Kindern eingehen. Dabei halte ich es für unzulässig,
ein pädagogisches Glasperlenspiel zu betreiben, ohne daraus
Schlußfolgerungen für pädagogisches Handeln zu ziehen.*

rf. Sie meinen, wenn ich Sie richtig verstanden habe, daß dem
Verantwortungsbewußtsein des Forschers eine bedeutende
Rolle zukommt, daß man somit voraussetzen darf oder müßte,
daß er über das nötige Verantwortungsbewußtsein verfügt,
um diese Ergebnisse zum Wohle des Menschen oder zum Wohle
des Schülers zu verwenden.

B *Das Verantwortungsbewußtsein ist also die eine Seite, das Vertrauensverhältnis die andere Seite. Ich möchte also gewahrt wissen, daß das Vertrauen, was ich dem, der mit mir eine Untersuchung durchführt, gerechtfertigt ist, also nicht irgendwo irgendwelche Dinge in der Hinterhand gehalten werden, die ich nicht für legitim halte.*

Verf. Ihre Ausführungen zur Aggressivität erinnern mich an die Milgram-Experimente. Die auf Anweisung des Experimentators von Probanden erteilten Stromstöße hätten in einer Real-situation tödlich gewirkt. Ich weiß nicht, ob hier noch das nötige Verantwortungsbewußtsein gegeben ist. Denn daraus geht ja hervor, daß der Mensch sogar zum Mord bereit ist, wenn in einem Versuch entsprechende Anordnungen gegeben werden.

B *Ja, das ist aber auch ein anderes Problem, daß man also darauf vertraut, daß derjenige, der etwas mit Ihnen anstellt, auch weiß was, er tut.*

Verf. Nun verstehe ich, in welchem Sinne Sie es sehen. Werden Untersuchungsergebnisse verfälscht, wenn die Erforschten keine Unwissenden mehr sind?

B *Verfälscht nicht - aber beeinflusst! Natürlich müßte man jetzt genau erfragen, welcher Art das Verständnis ist. Ich denke an eine Situation, die mir selber bei einem gruppendynamischen Training passiert ist. Dort lief nämlich ein Tonband. In der Gruppe gab es einige, die darum gebeten haben, der Trainer möchte das Tonband abstellen. Der Gruppenleiter weigerte sich jedoch. Daraufhin entstand eine Diskussion um seine Person. Eine sehr problematische Situation, weil gerade in der Gruppendynamik sich sicherlich alle bemühen möchten, ein Bestandteil der Gruppe zu sein. Denn durch teilnehmende Beobachtungen und durch*

eigenes Mitwirken will man selbst in den Gruppenprozeß eingreifen. Das sind dann natürlich Probleme, die sich negativ auswirken, negativ für den Gruppenprozeß, daß einige hellhörig werden: Na höre mal, was ist das für ein Mann, der das Tonband aufgestellt hat, und der die Impulse teilweise setzt?

Ich würde also sagen, daß aus dem Vorverständnis der Befragten Schwierigkeiten entstehen könnten. Deshalb muß man die Art des Vorverständnisses klären. Dann kann es unter Umständen berücksichtigt werden.

Zum Problem der Vermittlung von empirischen-analytischen Verfahrensweisen und Methoden der Aktionsforschung befragten wir auch C.

Wenngleich man die eigenen Forschungshypothesen nicht aufdecken sollte, muß man den jeweiligen Problemzusammenhang durchaus benennen, indem man Zwecke und Ziele der Untersuchung angibt, um auch den Angesprochenen zu motivieren. Streng empirisch begriffene Verfahrensweisen führen nämlich oft zu falschen Befürchtungen und Erwartungen. Nur die eigene Offenheit und Ehrlichkeit trägt zum Abbau von Ängsten bei und ermöglicht bedingungslose freie und kritische Beantwortung.

urf. Gelten die von Ihnen angesprochenen motivationalen Voraussetzungen auch für Kollegen, da man ja eine gleichgelagerte Fachkompetenz voraussetzen darf?

Gerade bei ihnen wäre es widersinnig, etwas verschleiern zu wollen. Denn alle wissen, um was es hier geht. Daher sollte man auch den konsequentesten Weg, nämlich den des Dialogs suchen, indem im gemeinsamen Prozeß Lösungen der angesprochenen Problemzusammenhänge angestrebt oder in direkter Befragung auf breiter Ebene verwertbare Ergebnisse erlangt werden.

Im Grunde ist es nicht einsichtig, eine stets im Medium Sprache eingebundene Erhebung durchzuführen, ohne beide Positionen des Dialogs, ohne beide Gesprächspartner also zu berücksichtigen.

Etwas anders gestaltet sich die Lage bei den mehr naturwissenschaftlich orientierten Methoden, wo gar kein direkter Kontakt zwischen Befragten und Fragenden stattfindet oder zumindest fehlen kann.

Und so sieht D das forschungsmethodologische Vermittlungsproblem:

Nein, das auf keinen Fall. Denn Ihre empirische Untersuchung ist natürlich eine Vorgabe von Befunden, Hypothesen, die ich abfrage. Allerdings ist jede Erhebung gleichzeitig auch unwissenschaftlich, da ich nämlich die Totalität des Geschehens nicht erfassen kann. Selbstverständlich wird dabei der Einzelne eingeengt. Das findet sich jedoch bei jeder empirischen Untersuchung. Andernfalls wäre überhaupt keine breit angelegte Befragung möglich. Bei geschlossenen Fragen ist es mehr oder weniger immer der Fall, daß durch die Art der Frage die Richtung bereits festgelegt ist.

Verf. Wie offen darf man denn überhaupt seine Forschungsabsichten bekunden?

Ja, wenn ich dies also kritisch sehe, würde ich sagen, man müßte eigentlich das Ziel einer Frage immer vorher benennen. Man müßte, wenn man Menschen fragt, vorab sagen, warum man die Frage stellt und mit welcher Absicht. Ich weiß aber, daß das jetzt mit der sogenannten objektiven Forschung anders ist. Auf ihrer Grundlage werden bis heute sehr viele Bücher publiziert, wenngleich sie unsere Praxis nicht weiterbringen oder den Menschen nur sehr wenig geben.

Zum Ausmaß der Offenheit äußert D:

Ja, man wird natürlich bei empirischen Untersuchungen immer soweit seine Forschungsergebnisse offen benennen, soweit es die Aufgabe erlaubt. Wenn ich z.B. etwas über autoritäre Persönlichkeitsstrukturen oder über die Vorurteile gegenüber Gastarbeitern herausfinden will, darf ich nicht ganz offen sein, weil ich nämlich damit rechnen muß, daß Antworten und Ergebnisse verfälscht werden, da ein sozialer Einfluß in die Antwort hineinwirkt. Wenn ich zum Beispiel eine Erhebung über Obdachlosensiedlungen in Angriff nehme und ich dem Befragten dabei die Absicht der Stadtverwaltung eröffne, ihre Häuser abreißen zu wollen, so werde ich bei offener Nennung des Forschungszieles überhaupt keine Antwort erhalten.

Die Frage, wie offen man seine Forschungsabsichten vorweg ankündigen darf, hängt also von den Untersuchungszielen und der Adressatengruppe ab.

Bei Kollegen könnte man vermutlich die nötige Sachkompetenz und Bereitschaft zur Mitarbeit in einem Projekt voraussetzen. Inwieweit gelten hier die von Ihnen formulierten Einschränkungen?

Gerne würde ich unterscheiden wollen zwischen denen mit sozialwissenschaftlicher Vorbildung, wie Soziologen, Psychologen, Sozialwissenschaftlern, eine Reihe von Pädagogen, die sich über diese Problematik wohl im klaren sind. Dort könnte man nämlich leichter offene Fragen formulieren und auch sehr offen Forschungsziele angeben, weil die ja sowieso zugrundeliegende Absichten entlarven würden. Beim Fehlen einschlägiger empirischer Vorkenntnisse dürften wahrscheinlich größere Vorbehalte vorhanden sein. Diese Bezugsgruppe wird wahrscheinlich schon Kleinigkeiten bemängeln, weil sie über das Ziel nicht ganz klar informiert ist.

erf. Welche Konsequenzen sehen Sie für meine Auswertung, da Ihrer Meinung nach ja vielleicht unterschiedliche Ergebnisse herauskommen bei Soziologen, Psychologen, Pädagogen, und zwar jeweils abhängig vom Vorverständnis und Wissen über empirische Verfahrensweisen?

Bei hinreichend großer Basis könnten solche Unterscheidungen voraussichtlich sinnvoll sein. Es scheint zudem um so unwahrscheinlicher, daß die Problematik empirischer Untersuchungen in deren Ausbildung behandelt wird und entsprechendes Verständnis in das Fach einfließt, je länger das Studium zurückliegt. Selbst bei Psychologen und Soziologen dürften Inhalt und Art sozialwissenschaftlicher Fragestellungen altersabhängig sein.

9.21 Zur Verallgemeinerbarkeit der Untersuchungsergebnisse

Verf. Könnten bei einer Rücklaufquote von 63% die verbleibenden restlichen 37% die Untersuchungsergebnisse bezüglich möglicher Signifikanzen entscheidend verändern?

1 Darüber würde ich mir wenig Gedanken machen, insofern als diejenigen, die sie auf den Kopf stellen, immer vorhanden sind. Das ist ja nun eine Frage der wissenschaftlichen Entwicklung im Konkurrenzbetrieb. Allerdings glaube ich nicht an einen derartigen Auswahlfaktor. Vielmehr ist es eine Frage von "lästig oder nicht lästig", weil einige Untersuchungen immer anstehen. Ich mußte mich zum Ausfüllen auch aufschwingen. Vielleicht könnte man in einer Art Nachtest mögliche verzerrende Einflüsse ermitteln und die Ergebnisse allen Nichtbeantwortern zugänglich machen mit einer kurz vorgefertigten Stellungnahme, wie diese Ergebnisse eingeschätzt werden.

C Das ist eine schwierige Frage. Wenn man annimmt, daß die Beschlußfindung und damit auch das Tun in Fachbereichen Soziales demokratisch abläuft, dann würde das ja heißen, daß die 2/3 doch in dem Sinne der Auswertungsergebnisse stimmen und handeln, und insofern eine Kontinuität in der Richtung gesichert wäre. Aber natürlich steckt in diesen 1/3 noch erheblicher Sprengstoff. Das muß kein Nachteil sein. Es bedeutet vielmehr eine Herausforderung an das Überdenken und die Bewährung von Konzepten, die vielleicht allzu selbstverständlich hingenommen werden.

Verf. Um bei diesem Bild zu bleiben: Wohin könnte sich der Sprengstoff entladen?

C Dieses Drittel könnte eventuell Meinungen oder Haltungen vertreten, die die Weiterentwicklung von bestimmten Trends markieren könnten, als eine Art gerade jetzt bedeutsamer gesellschaftlicher Gegenströmungen mit einem ganz anderen Gewicht, als sie sich zahlenmäßig innerhalb dieser Fachbereiche eigentlich niederschlagen. Ich würde an Ihrer

Stelle durchaus versuchen, auch auf die Gefahr hin, daß man irgendwie abgeblitzt wird, im letzten Schritt der Befragung, ganz persönlich an die Nichtbeantworter heranzutreten, ob nicht eine Stellungnahme möglich wäre. Vielleicht signalisieren ihre "post-choice"-Antworten entschiedene Abweichungen bzw. Alternativen. Möglicherweise sehen sie beispielsweise politische Fragestellungen in anderen Zusammenhängen. Allerdings sollte man die Ergebnisse aus dieser Extremgruppe auch nicht überbewerten.

Von den übrigen drei Interviewten sind zwei der Meinung, daß die Ergebnisse der Erhebung sich nicht wesentlich ändern würden, wenn alle geantwortet hätten. Ein Kollege allerdings sieht Ursachen für das Nichtausfüllen

- a) in der in den Fragebogen enthaltenen Parteilichkeit und (oder)
- b) in fehlender Erfahrung im gruppendynamischen Feld und in Projekten.

Diese Annahmen entsprechen auch den Rückmeldungen, die wir per telefonischer Anfrage einholen konnten.

9.22 Zur Reliabilität und Validität

Die Schwierigkeit, zur Reliabilität und Validität der Befragung angemessene Aussagen zu machen, bekundeten auch die Gesprächspartner. Abhängig vom Verlauf des Dialoges wurde daher direkt die Frage nach den Gütekriterien gestellt oder perspektivisch indirekt, etwa ob die Kollegen unter den Fragen das gleiche verstehen wie ihr Autor, oder allgemeiner auf wissenschaftstheoretischer Ebene, wie das Problem der Operationalisierbarkeit von sozialwissenschaftlichen Begriffen gesehen wird.

rf. Könnten Sie bitte einmal darauf eingehen, ob die Gütekriterien Reliabilität und Validität für meine Befragung zutreffen?

Sollte jemand hier einen bestimmten Standpunkt, eine bestimmte Einstellung an der Fachhochschule gewonnen haben, die in sich wenigstens vor sich selbst begründet und differenziert ist, kann man mit Wahrscheinlichkeit andeuten, daß Reliabilität zumindest insofern gegeben ist, als bei Wiederholungsbefragungen in gleicher Richtung geantwortet würde. Existenzdruck könnte sich indes verzerrend auf die Reliabilität auswirken.

rf. Wie steht es mit dem Kriterium Validität?

Kann man vielleicht sagen, daß die Fachbereiche Sozialwesen über eine bestimmte Sprache, über ein bestimmtes Sprachspektrum verfügen, das sie vielleicht von den anderen unterscheidet, daß dann aber auch deren Bedeutung von allen gleich begriffen wird. Oder würde diese gar von allen Außenstehenden in gleicher Weise erfaßt? So ist beispielsweise die Frage mehrfach kommentiert worden: *Dienen Projekte der Veränderung des Bewußtseins des Fachbereiches?* Man fragt nämlich: *Was ist das eigentlich, Bewußtsein des Fachbereiches? Was tut ein Kollege mit einem spezifischen Bewußtsein?*

Hier könnte ja die eigene fachbereichsspezifische Sprache meine Formulierungen geprägt haben, die aber jetzt sozusagen nicht valide ist für die Diktion der Kollegen in NRW.

Das wird vermutlich nicht der Fall sein. Denn allenthalben wird in formeller und informeller Kommunikation die Auseinandersetzung um Literatur, aber auch um die zukünftige Entwicklung der Fachbereiche Soziales in NRW vorangetrieben, so daß durchaus von einem gemeinsamen Sprachcode ausgegangen werden darf.

erf. Könnten Sie bitte etwas zur Validität, zur Gültigkeit des Fragebogens sagen?
Verstehen die Kollegen unter den Fragen das, was ich verstehe?

Das ist ja in der Sozialwissenschaft immer ein Problem, die Frage so zu formulieren, wie es so schön heißt, daß alle dimensional möglichen Antworten erfaßt werden können. In bestimmten Fachbereichen in NRW verstehen unter bestimmten Fragen sicherlich alle das gleiche. Insbesondere gilt das für Kollegen, die zusammenarbeiten. Denn eine Frage bezieht immer gleichzeitig die ganze Perspektivität des Verhaltens mit ein. Wenn ich beispielsweise erkunden will, ob Supervision im Jugendamt sinnvoll sein könnte, kennt der Kollege meine Einstellung und Aussageabsicht, die einem Außenstehenden ansonsten verborgen bleibt. Natürlich bemüht man sich immer um Frageformulierungen, die suggestiven Einfluß ausschließen. Weil nun aber gerade Psychologie, Soziologie und Pädagogik sich mit Menschen beschäftigen und selbst ein spezifisches Weltbild und Wertverständnis einbringen, werden Fragen die Welt immer perspektivisch ausschnitthaft einholen.

Zum Problem der Reliabilität und Validität meint B:

Ich will zunächst einmal in Rückerinnerung an das Ausfüllen versuchen, die Frage zu beantworten. Meines Erachtens hängt die Tendenz der Antworten davon ab, wie weit in der Zwischenzeit die Diskussion um bestimmte Bereiche weitergegangen ist.

Ich denke jetzt z.B. an den Begriff des Projektes, den Sie ja hier besonders herausgehoben haben. Wir stehen gerade jetzt in einer ausgesprochenen spannungsreichen Zeit, in einer Umbruchsituation an den Fachhochschulen hinsichtlich des Begriffes Projekt. Wir sind also alle irgendwo in der Selbstverwaltung, in Fachkollegenkreisen usw. dabei, diese Begriffe zu präzisieren. Wenn Sie also den Fragebogen nach einem halben Jahr verschicken würden und wir dann beispielsweise über eine einphasige Ausbildung verfügen, in der das Projekt eine andere Bedeutung einnimmt, da man die Berufspraktikanten nicht lediglich einmal in der Woche sieht, sondern weitaus bessere und intensivere Kontakte herstellen kann, würde doch mit Sicherheit nicht alles noch einmal so ausgefüllt werden. Denn die Fachdiskussion ist ja zwischenzeitlich weitergegangen.

Verf. *Ich weiß nicht, ob Sie es auch so sehen. Für Aussagen zur Validität scheint mir das Problem darin zu liegen, daß aktualitätsnahe Begriffe und die mit ihnen verbundenen Sachverhalte in den Sozialwissenschaften stetem historischen Wandel unterliegen.*

Ja, ich meine, Ihre Arbeit wird in dem Augenblick einen Stellenwert haben, der sich auf den Zeitpunkt bezieht, wo Sie sie erhoben haben. Ob der gleiche Fragebogen noch einmal so aussehen würde, wage ich einfach zu bezweifeln, weil Sie bestimmte Fragen einfach nicht mehr so stellen würden.

Verf. *Sind Begriffe, die man in den Sozialwissenschaften verwendet, operationalisierbar? Denn bei vielen wirkt ja wohl*

eine Überschußbedeutung ein. Nehmen wir einmal den Begriff "Bewußtsein". Da würde der strenge Verhaltenswissenschaftler fragen: "Was ist das überhaupt - Bewußtsein -?"

Ja, zunächst kommt es darauf an, um welche Gruppe von Beantwortern es sich handelt. Da wir gerade eine Vielzahl von Aspekten angesprochen haben, ist der derzeitige Diskussionsstand in der Fachliteratur und seine Aufarbeitung bedeutsam. Schwierig wird es mit einem Begriff, der beispielsweise die Veränderung des Bewußtseins anspricht, zumal unter dem jeder etwas anderes verstehen kann, zumal die Kollegen aus verschiedenen Fachrichtungen kommen. Trotzdem möchte ich meinen, daß sich die Diskussebenen zwar im Rahmen eines Spannungsfeldes bewegen, diese jedoch stets gedacht in wissenschaftlichen Kategorien, wie schillernd auch immer von Soziologie, Psychologie oder Pädagogik her. Es kommt natürlich auch auf den Zusammenhang im Fragenkomplex an. Wenn man mich jetzt um eine Definition von "Bewußtsein" bitten würde, oder um Beantwortung der Frage, ob eine bestimmte Bewußtseinslage für Studenten nötig ist, könnte sich das völlig unterscheiden von dem, was mit "Bewußtsein" oder Veränderung des Bewußtseins in Projekten gemeint ist. Hier wäre der Terminus "Bewußtsein" ja unter Umständen auch noch durch einen anderen zu ersetzen, und die Frage stimmt immer noch. Wahrscheinlich käme aber kein Fragebogen zurück, falls allenthalben Begriffserklärungen vorgegeben würden. Denn vermutlich wäre man mit dem jeweiligen Verständnis häufig nicht einverstanden, da man sich erst einmal hineinvertiefen und versuchen müßte, mit den Begriffen-"Kleinigkeiten" Klarzukommen.

Aus verhaltenspsychologischer Perspektive geht E davon aus, daß sozialwissenschaftliche Begriffe grundsätzlich operationalisierbar sind.

Von deren Operationalisierbarkeit gehe ich aus. Zudem kann man sich da besser verständigen. Das setzt allerdings eine Beschreibung in Verhaltensbegriffen voraus.

erf. Auch wenn man konzediert, daß viele Begriffe einfach mit Überschußbedeutungen behaftet sind?

Solche Dinge sollten m.E. bei einer Befragungswissenschaft im Feldbereich möglichst vermieden werden. Akzeptieren hingegen würde ich möglicherweise Überschußbedeutungen bei Zusammenfassungen und Schlußfolgerungen.

Auch Gesprächspartner "A" äußert grundsätzlich Bedenken, ob man trotz intensiver Bemühungen in den Sozialwissenschaften bei wiederholter Befragung mit gleichem Frageinstrumentarium zu den gleichen Ergebnissen kommen würde, und ob man zu einem gleichen operationalisierten Begriffsverständnis gelangen würde, insbesondere bei Begriffen wie Projekt, Bewußtsein und Gruppendynamik.

Alle sehen also die Grenzen empirischer Verfahrensweisen für Befragungen, wenn man sie an strengen Gütekriterien zu messen sucht. Die Ergebnisse der Qualitativinterviews lassen eine möglichst intensive formelle und informelle Kommunikation auf allen möglichen Kontaktebenen sinnvoll erscheinen. Somit kann gerade in den Humanwissenschaften das Denken in quantitativen Kategorien den auf Geben und Nehmen, auf wechselseitige Bereicherung bedachten Dialog keineswegs ersetzen.

9.3 Bewußtsein von Wirklichkeit und Wirklichkeit

Um das Verhältnis von einem durch die Befragung vielleicht verdeutlichten Bewußtsein von Wirklichkeit zur Wirklichkeit selbst transparent zu machen, suchen wir die Abhängigkeiten bzw. Kongruenz von Fragebogenantworten, Denken und Handeln einzuholen.

- rf. Sagen die Kollegen, was sie denken?
Handeln die Kollegen, wie sie antworten?

Soweit sie das angesichts der Frage können. Das ist ja die Vergewaltigungsmacht der Frage. Nur im Glücksfall und sehr selten wahrscheinlich kann eine Frage bewirken, das zu sagen, was man denkt.

- rf. Das könnte ja im Widerspruch zu der Absicht stehen, die Sie eben, glaube ich zu Recht, bekundet haben, nämlich Begriffe in Verhaltensbegriffe zu bringen, d.h. ja konkret zu sagen, was tut der, der z.B. ein bestimmtes Bewußtsein hat?

Ob aber Befragungen überhaupt so sinnvoll sind, das wäre noch eine weitere Vorfrage.

- rf. Würden Sie das so sehen, daß man im Dialog, wie wir ihn gerade führen, im Qualitativinterview, letztlich über eine Materie, über einen komplexen Sachverhalt mehr herausbekommt als durch streng empirische Verfahren?

Ja, davon bin ich überzeugt, wenngleich ich früher etwas strikter positivistisch gestimmt war, methodenkritischer mit etwas Statistik auch schon zu meiner Zeit, obwohl das damals noch nicht so in Blüte stand. Das hat sich aber dann bei mir verändert, warum, weiß ich auch nicht, dies ist schon zu lange her.

- rf. Hängt dies mit Ihrem Schwerpunkt zusammen?

Ja, das auch. Zum Beispiel habe ich effektive Methoden für helfende Kommunikationen gesucht und bin auf Rogers und Tausch gestoßen. Daher habe ich eine Ausbildung als Gesprächstherapeut mitgemacht und

sogar noch jetzt Schwächen von fragendem Verhalten erkannt. Das gründet in meiner Überzeugung, daß ein persönliches Gespräch doch mehr hergibt, wenn ich qualitativ vorgehe, wie Sie das jetzt beispielsweise tun.

Mit Hilfe quantitativer Empirie erreiche ich zwar statistisch exakter, breiter und objektiver, was in entsprechenden Lehrbüchern steht. Aber in entscheidenden Punkten erhalte ich durch qualitative Aussagen mehr. So erfahre ich sehr viel Relevanteres über den Menschen.

erf. Wie würden Sie dieses Relevanteres beschreiben?

Zunächst einmal würde ich es in der Vielgestaltigkeit und Bedeutsamkeit dessen sehen, was ich über den Menschen erfahre. Da hat z.B. der Amerikaner David Mantell in seinem Buch "Familie und Aggression" die familiäre Sozialisation von Wehrdienstverweigerern zur Zeit des Vietnam-Krieges untersucht. Das ist auch vor einigen Jahren als Übersetzung erschienen. Es hat mir so sehr eingeleuchtet, wie er in dem Buch vorführt, daß man in der Sozialforschung gar nicht immer diese breite Streuung braucht. So fiel schon bei 30 bis 40 Familien vielgestaltiges Material an, sehr differenziert, farbig und persönlich, jedenfalls mit schlagender Evidenz und überzeugender als eine Menge von statistischen Formeln und Zahlen. Qualitative Verfahren sind m.E. in der sozialwissenschaftlichen Diskussion der rein numerischen Statistik ebenbürtig.

Leider ist es aber so, daß die tonangebende Richtung in der Forschung und in der wissenschaftlichen Theorieentwicklung immer noch diese ist, so daß also andere Leute auch diese Methoden benutzen müssen. Es hat mir sehr imponiert, wie ich damals in Hamburg bei Tausch dieses Seminar gemacht habe, daß er eigentlich gegen seinen Willen die strikte und harte empirische Untersuchung über die Gesprächstheorie machen mußte, eigentlich auch gar nicht so wie Rogers das vorgesehen hatte, um sich überhaupt einmal etablieren zu können, um diese Technik diesen Methodenkritikern gegenüber durchsetzen zu können. Das hat mich schon sehr beeindruckt.

rf. Gut, darf ich noch einmal konkret auf unsere Ausgangsfrage zurückkommen: *Handeln die Kollegen so, wie sie sagen?* Welchen Einfluß hat es, daß ich Kollege bin, der diesen Fragebogen entworfen hat? Antwortet man im Sinne der Zielvorgabe, um dem Kollegen einen Gefallen zu tun?

Ich glaube eigentlich nicht. Ich möchte drei Arten von Kollegen unterscheiden. Beispielsweise solche für Projektstudium, vielleicht auch solche dagegen und Indifferente.

Die dafür sind - also so war es bei mir -, die fühlten sich angesprochen, und werden sich dann in dieser Richtung bestätigen. Ich glaube nicht, daß die dann dagegen sind, jetzt ihre Meinung verändern werden, auch wenn sie diesen Bogen bearbeiten, um einem Kollegen einen Gefallen zu tun. Sie würden viel eher die Gelegenheit wahrnehmen, Ihnen einmal die Meinung zu sagen oder sich zu äußern. Somit erfahren Sie dann noch Relevantes.

rf. Vielleicht dürfen wir aber noch auf eine Dimension eingehen, die ich in der theoretischen Ebene sehe, was man bezeichnet als kognitive Dissonanz, nämlich den Unterschied zwischen Einsicht und Handeln. Zwar hat man eingesehen, daß es notwendig ist, sich in Projekten zu engagieren. Man würde auch die Zeit erübrigen, aber bis zum Handeln selbst besteht eine unerklärliche Sperre. Wie erklären Sie diese als Psychologe?

Ich habe eine Reihe von Kollegen erlebt, die Angst vor der Praxis haben. Projekte zu veranstalten heißt, als Lehrer den Betonklotz zu verlassen, mal herauszugehen, das heißt mit Leuten, die man vielleicht sogar selber ausgebildet hat, wieder Kontakte anzuknüpfen. D.h. ich muß mich der ganzen Kritik der Praxis aussetzen. Das bereitet Angst, Angst vor der Praxis. Wenn man sich nämlich auf Projekte einläßt, dann möglichst auf solche, die rein befragerisch begriffen werden möchten, wo man sich nicht auf Zusammenarbeit einlassen muß, sondern lediglich Diagnosen erstellt, wie z.B. Stadtteilerhebung. Diese Sperre und Angst wirkt sich auch in der Praxis den Studenten gegenüber aus. Man kommt Studenten etwas näher, weil man mehr zusammenarbeitet, und viele Kollegen wünschen dies nicht so, weil die Distanz gewiß bequemer ist. Sie wollen sich

nicht so mit den Kommilitonen einlassen. Man setzt sich auch nicht so der Kritik der Studenten aus.

B Ja, die Kollegen handeln, wie sie sagen. Allerdings möchte ich das "Ja" eingrenzen für Fragen inhaltlicher Art, d.h. es geht hier um eine wissenschaftliche Untersuchung. Das, was sie dort denken, bzw. sagen, halten sie für verbindlich. Doch es gibt auch noch andere Problemkomplexe. Was sagen die Kollegen, wenn es um hochpolitische Fragen geht? Wenn nämlich unter Umständen eigene Interessen und Wünsche berührt werden, dann ist die Frage der Kommunikation auf einer ganz anderen Ebene zu sehen. Denn man will sowohl den Gruppenprozeß mittragen, als auch eigene Interessen nicht untergehen lassen.

Verf. Handeln die Kollegen so, wie sie denken?

Ergänzend im Zusammenhang mit meiner Themenstellung möchte ich hinzufügen, handeln sie so, sprich berücksichtigen sie ihre gruppendynamischen Erkenntnisse aus Büchern oder aus dem Training auch in ihren Lehrveranstaltungen, daß sie also eingehen auf Wünsche und Interessen der Studenten, auf die Dynamik des Gruppengeschehens? Denn zu betonen, gruppensdynamische Prozesse seien bedeutsam, Studenten seien durch die Art der Lehre offener geworden, ist ja noch recht einfach. Damit wird aber solange nichts ausgesagt, wie das entsprechende feed-back der Studenten fehlt.

B Ja, ich verstehe Sie. Ich kann die Frage nur beantworten für die Kollegen, mit denen ich zusammengearbeitet habe. Andere kenne ich nicht. Für die Kollegen, mit denen ich gearbeitet habe, dazu gehört der Kollege, den Sie interviewt haben, kann ich sie positiv beantworten.

Verf. Können Sie vielleicht trotzdem aus der Sicht eines empirischen Ansatzes Schlußfolgerungen für eine sachangemessene Interpretation ziehen? Oder muß ich davon ausgehen, daß die Kollegen lediglich Wunschvorstellungen wiedergeben?

Da scheint mir nun die Durchsichtigkeit und Ehrlichkeit angesprochen, die Sie in Ihrem Anschreiben bekunden. Diese Vorgabe soll ja wohl bedeuten: Jetzt bemühe Du Dich auch und antworte so offen wie nur möglich. Dennoch bleiben unwägbar Risiken. Jede Fragebogenaktion und ihre Auswertung ist nämlich auch Teil eines dialektischen Prozesses. Wir müssen davon ausgehen, daß man grundsätzlich bereit ist, auszufüllen und offen zu sein. Andererseits möchte man aber auch eigenes Vorverständnis und die ihnen entsprechenden Vorstellungen, die man von einem bestimmten Bereich hat, angebracht wissen.

rf.

Wie schätzen Sie den Einfluß ein, daß ich Kollege bin und man diesem vielleicht gerne einen Gefallen tun möchte? Antwortet man mehr im Sinne der Fragerichtung, die sich aus verschiedenen Fragen selbst und den vorweg benannten Untersuchungsabsichten ergeben könnte?

Ja, das würde ich sagen, weil man ähnliche Situationen gerade bei wissenschaftlichen Arbeiten weiß und in vergleichbarer Lage das vielleicht auch von dem Kollegen erwarten möchte. Zumal man zudem zweifelsohne an den Fragen ein brennendes Interesse hat, daß sie mal kritisch hinterfragt werden. Denn eine Untersuchung auf breiter Basis bringt einem selber irgendwie für die eigenen Belange in der Hochschule ein Riesenstück weiter. Wie bei jedem wissenschaftlichen Meinungsaustausch über verschiedene Dinge, zeigt sich doch auch hier, daß man über die angesprochenen Aspekte diskutieren kann. Außerdem möchte man von dem Kollegen über den Fragebogen, über die Untersuchung, über bestimmte Maßnahmen, die stattgefunden haben, eine Rückmeldung erwarten und hofft, noch etwas darüber zu erfahren.

Ich glaube sowieso nicht, daß sie sagen, was sie denken. In der jetzigen Situation merkt man schon sehr wohl selbst bei Freunden, wie sie unter der allgemeinen "Intellektuellenhetze" leiden. So kann man mit verschiedenen Kollegen bestimmte Sachen besprechen, mit anderen wiederum nicht. Denn irgendwie scheint mir die Kommunikation in eine offene und verdeckte gespalten zu sein.

Um dieser Gefahr im Fragebogen zu entgehen, sollten Kontrollfragen

eingebaut werden. Die strengen Empiriker würden zudem antworten, man müsse ein Problem halt so aufschlüsseln, daß dem Einzelnen nichts anderes übrig bleibt, als mit "ja" oder "nein" zu antworten. Es wäre also eigentlich nur das Problem gelungener Operationalisierung.

Überdies wird jemand, der einem Problem, sagen wir einmal dem der "Gruppendynamik", positiv gegenübersteht, sehr viel offener antworten, als jemand, der gruppendynamische Verfahrensweisen skeptisch beurteilt. Letzterer könnte vielleicht lediglich Wunschvorstellungen entwickeln, Gruppendynamik und Gruppenarbeit seien wichtig für moderne Hochschuldidaktik in Theorie und Praxis. Ob dies nun seiner tatsächlichen Meinung entspricht, ist zweitrangig. Man will hier lediglich eine sozial erwünschte Antwort geben.

Ja, nun noch einige Bemerkungen zum wirklichen Handeln der Kollegen. Ich glaube, mancher Kollege möchte gerne so handeln wie er sagt. Ihn hindert vielleicht die Scheu vor der Auseinandersetzung mit Teammitgliedern, er nimmt Rücksicht, damit seine eigenen Freiräume nicht eingeschränkt werden. Die ausgewählten Stellungnahmen zum Verhältnis des Bewußtseins von Wirklichkeit, wie sie mit einem Fragebogen eingeholt werden, und der Wirklichkeit selbst, wie sie sich tatsächlich an der Fachhochschule zeigt, verdeutlichen erneut die Kontroverse zwischen dem Glauben an die Möglichkeiten streng empirischer Verfahrensweisen und den Chancen qualitativer Methoden. Einmal ist damit ein getreues Abbild von Realität lediglich eine Frage exakter Methodologie. Ihre Güte mißt sich an in allen Fällen leistbarer Operationalisierung von ausgewählten Problemkreisen. Die Grenzen der wirklichkeitsgerechten Erfassbarkeit von Sachverhalten liegen jedoch in Antwortverweigerung und in sozialem Druck gegenüber Andersdenkenden. Dies wirkt sich besonders bei gesellschaftspolitischen Fragestellungen aus.

Zum anderen besteht der Wert der in die "Tiefe" gehenden Kommunikation

- in der gedanklich freien Entfaltung
- in deren Vielfalt und Mehrdimensionalität
- in der wechselseitigen Möglichkeit, auf verbale und nonverbale Signale zu reagieren.

Grundsätzlich wird die Diskrepanz zwischen Einsicht und Handeln in der eigenen Bequemlichkeit und der Angst vor der Praxis gesehen, zudem wirkt die Angst, bei ständigem Kontakt und intensiver Zusammenarbeit mit den Studenten die schützende Distanz aufgeben zu müssen.

9.4 Zu den einzelnen Hypothesen und ihnen zugeordneten, ausgewählten Variablen:

Zwar sind im Begleitschreiben zum Fragebogen die Untersuchungsabsichten genannt, die eigentlichen Hypothesen jedoch nicht. Diese wählen wir als Gesprächseinstieg, als mögliche Absicherung ihrer Legitimation, aber auch, um entsprechende Theorie-Praxis-Dimensionen in ihrer differenzierten Vielfalt aus der Sicht der Interviewten zu entfalten. Ausgewählte Interpretationsvorschläge, die den theoretischen Rahmen unserer Arbeit sprengen, wollten wir zudem unseren Gesprächspartnern vorstellen.

9.4.1 Hypothese 1

erf.

Eine meiner durch signifikant positive Korrelationen verifizierten Hypothesen geht davon aus, daß Projektstudium die Lehr- und Lernsituation bei allen Beteiligten verbessert. Nun weiß ich allerdings nicht, was man in Ihrem Fachbereich unter Projektstudium versteht und wie es in Ihre Studienordnung eingegangen ist.

Daß der Begriff "Projektstudium" nicht nur einer der schillerndsten ist, und das nicht nur in Kassel, ist wohl deutlich. Die Ideen sind vielleicht gar nicht so schlecht. Wenn Projekt zu definieren wäre als der Versuch, in irgendeiner Weise Praxis, so wie sie sich nicht nur selbst definiert, zusammenzubekommen mit einer Lehre, die nicht nur in ihren eigenen Termini verharret, sondern daß da eben wirklich versucht wird, eine bestimmte oder mehrere Fragestellungen exemplarisch, paradigmatisch oder meinetwegen auch nur mal im Sinne von 'trial and error' durchzuspielen, dann würde ich da ohne weiteres die Effektivität sehen. Die Frage ist natürlich, wie weit das gelingt und wie weit in der Realität diese Art von Projektstudium überhaupt zu machen ist. Ich denke an die Fluktuation von Studenten, an die Empfindlichkeit der Praxis, und ich denke eben leider auch an die Schwierigkeit, mit einer genügenden Zahl von Kollegen zur Zusammenarbeit zu kommen. Schwierigkeiten liegen aber auch in der fehlenden Kontinuität durch die dazwischenliegenden Semesterferien.

rf.

Würden Sie von daher die Schlußfolgerung ableiten, daß es nur so eine spezifische Euphorie ist, die Projekte ermöglichen und die gewissen Studenten und vielleicht auch einigen Kollegen das Bewußtsein vermitteln, wir zählen zur Elite, wir sind etwas Besonderes, denn wir engagieren uns in Projekten. Wir gehen über den herkömmlichen Seminarbetrieb hinaus.

Hm, ja, ich würde es ein bißchen ohne den negativen Unterton verstehen, der jetzt da mitgeschwungen hat. Ich freue mich über alle die Fälle, wo da auch nur einigermaßen etwas läuft, auch wenn es ja vom Ergebnis her meistens nicht so ganz berühmt ist, und man bei strenger Betrachtungsweise durchaus fragen könnte: So viel Aufwand, für was? Nur, für was ist dann tatsächlich zu beantworten mit

- a) daß sich da wirklich Leute eingesetzt haben und
- b) daß sie sich mit irgendeinem Problem mal herumgeschlagen haben, und das von Anfang an.

Dieser Einsatz bewegt sich nun nicht lediglich auf irgendeinem Niveau mittlerer Abstraktion, das keinem weh tut, vielleicht hat man gar ein Stück persönliches Scheitern erlebt. Bestimmt hat man aber erfahren, wie konflikthaft Zusammenarbeit sein kann. Dies scheint nun wiederum als Vorbereitung für die Praxis durchaus vernünftig und eröffnet weitere Fragestellungen, selbst wenn hinterher abgerundete Ergebnisse fehlen. Es bereitet mir noch die wenigsten Schwierigkeiten, Projekte anzuerkennen, die einigermaßen für alle Beteiligten gewinnbringend waren. Das größere Problem besteht für mich darin, wie man solche Situationen schafft. Denn es muß ja irgendwo ein Anker sein, ein Ankerreiz, ein Aufhänger, oder wie immer man es nennt, von wo aus hier doch eine bestimmte Anstrengung ein bestimmter Einsatz der Beteiligten, eine bestimmte Motivation und Bereitschaft zu schaffen ist. Das ist eben nicht vom Lehrpult aus zu verordnen.

rf.

Wo würden Sie den Anker sehen? Würden Sie ihn sehen mehr bei den Kollegen, bei der eigenen Person, oder würden Sie ihn sehen bei den Studenten und deren Initiative? Oder möglicherweise als Wechselspiel aller Faktoren?

Im Wechselspiel von allen Faktoren. Denn das, was einen selber interessiert oder meinetwegen auch treibt oder bewegt, das ist doch individuell sehr verschieden, beinahe zufällig, und Studenten vielfach nur schwer mitzuteilen. Um den zündenden Funken, die Begeisterung auf sie zu übertragen, muß schon irgendwo eine gemeinsame Grundlage da sein. Sei es das Problem, das sich einfach als relevant erwiesen hat, sei es die Erfahrung, die so allgemein ist, oder sei es schließlich auch, wenn Sie es so wollen, die Bedrohung, die so sehr alle betrifft, irgendsoetwas muß da schon sein.

erf.

Darf ich einmal auf der Ebene der Dozenten zusammenfassend fragen: Sind Sie der Meinung, daß vielleicht spezifische Einstellungen bei einem Kollegen wirken müssen, als Voraussetzung, um dieses Engagement, dieses über das Lehrdeputat hinausgehende Engagement zu erbringen?

Ja, ich meine, in einem sehr formalen Sinne müßte ich sagen: die Bereitschaft, sich betreffen zu lassen, die Bereitschaft, in irgendeiner Weise Betroffener zu sein. Will sich indes jemand seine Arbeit außerhalb vom Oberhemd halten, wird er so ein Engagement mit großen Schwierigkeiten oder eigentlich gar nicht übernehmen können.

Ist das aber eine Sache, die einen womöglich wirklich anspricht, betrifft, oder wie immer wir sie auch benennen wollen, werden da die wenigsten Schwierigkeiten liegen.

erf.

Welche spezifischen Qualifikationsmerkmale würden demnach bei einem Kollegen bedeutend?

Zumindest müßte er sich betreffen lassen im Sinne von trauern können. Durchaus natürlich jetzt nicht so hart wie bei Mitscherlich, aber doch in dem Sinne von nicht nur qua Amt, qua Profession, qua Forscher da heranzugehen, sondern irgendwo in der persönlichen Auseinandersetzung. Das zielt auch auf das Problem der Teamfähigkeit.

Wer ist nun teamfähig? Ist derjenige teamfähig, der es allen recht macht oder ist derjenige teamfähig, der es möglicherweise verträgt,

mal eine zeitlang eine Außenseiterposition durchzuhalten? Im übrigen aber wirklich sich von dem, was andere senden, betreffen läßt, umgekehrt aber auch das in Anspruch nimmt, andere anzusprechen. Dies sind im Grunde genommen Faktoren, die m.E. schwer, sehr schwer mit psychologischen Tests, oder anderen standardisierten Situationen zu bestimmen sind. Das kann allerdings im Grunde genommen nur die Praxis bringen, nämlich die Praxis der Zusammenarbeit als solidarischer Weg über Jahre, den die Gruppe gemeinsam geht.

erf.

Wenn wir noch einmal wieder einen Schritt zurückgehen dürfen, an die Stelle, wo Sie da eben bei Projekten auch von Konflikten gesprochen haben, die sich auf das eigene psychische Erleben auswirken, die sich aber möglicherweise noch anderweitig zeigen. So heißt eine meiner Fragen: Sollen Projekte gesellschaftsbezogene Konflikte verdeutlichen, wie sie in der gesamten Gesellschaft sichtbar werden? Wie sie evtl. im späteren Berufsfeld erscheinen? Welchen Stellenwert würden Sie bei Konflikten in Projekten neben der psychischen Ebene der gesellschaftspolitischen beimessen?

Ja und nein. Die gesellschaftspolitische Ebene kann ja zweierlei beinhalten! Man versucht Konflikte in einen sinnvollen gesellschaftlichen Zusammenhang zu bringen, mit dem es sich auseinanderzusetzen gilt. So bin ich ohne weiteres für eine derartige Sicht der gesellschaftspolitischen Ebene. Es kann aber auch heißen, Probleme auf eine Ebene zu bringen, auf der man Konflikte garantiert nicht mehr lösen kann, dann muß ich sagen, sehe ich den Sinn nicht mehr ein. Wenn die gesellschaftspolitische Ebene nur dahingehend verdeutlicht wird, daß es nur einer Änderung der Produktionsverhältnisse bedürfe und ohne eine Veränderung der Produktionsverhältnisse eben keine Entwicklung möglich sei, gibt es keinen Sinn dieser Analyse über die Analyse hinaus. Dies gilt besonders für die Arbeit in Projekten. Jede gesellschaftliche Analyse, die dazu benutzt wird, um sich vor der Auseinandersetzung mit der Realität der Betroffenen und derjenigen, die es betrifft, zu drücken, würde ich ablehnen.

erf.

63% der Fachhochschullehrer in NRW haben geantwortet. Die Hälfte davon engagiert sich in Projekten. Wo sehen Sie die Gründe, daß das Projektstudium trotz seiner Vorteile erst in den Anfängen steckt?

Wo eine Praxis so enorm wissenschaftsfeindlich, oder eine Gesellschaft so enorm sozialwissenschaftsfeindlich ist, wie es m.E. doch in der BRD ist, sehe ich natürlich auch von der gesellschaftlichen Entwicklung her eine große Schwierigkeit, nun zu wirklich anständigem Projektstudium zu kommen. Denn die Angst vor der Analyse führt dazu, die Analyse möglichst zu umgehen. Daher müssen wir enorme Vorarbeit leisten

- *in Richtung auf Entängstigung,*
- *in Richtung auf die Entwicklung loyaler Zusammenarbeit,*
- *in Richtung natürlich auch dessen, daß die Praxis keine Angst zu haben braucht, denunziert zu werden, sondern daß*
- *sie irgendwo sich durchsetzt und sich mit ihren eigenen Begriffen verstanden fühlen kann, auch wenn man da zu weiteren, zu besseren, zu treffenderen Begriffen kommen muß.*

erf.

Jetzt haben wir wohl die Aufklärungsdimension angesprochen. Wie werten Sie nun sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse, nach denen Aufklärung und Analyse zu noch größerer Angst führen könne, wenn man nicht gleichzeitig Handlungsalternativen eröffnet?

Ja, in die Richtung hatte ich auch zielen wollen. Denn der nächste Schritt hieße, daß man die Praxis, in der man tätig geworden ist, auch irgendwie weiterbegleitet, indem man zunächst zumindest eine gewisse Loyalität von vornherein bewahrt, und diese Praxis sofort da, wo sie nach bestimmten Kriterien unpassend ist, verurteilt. Ich denke jetzt ganz einfach an so eine der Fragestellungen der Pädagogik wie autoritäre versus antiautoritäre elterliche Erziehung etwa im Bereich Heim. Ich habe in Heimen genug gesehen, daß da durchaus der etwas autoritär, aber auch irgendwie tragende und sich einsetzende Erzieher Enormes bewirken kann. Möglicherweise steht nämlich eine ganz andere Dimension zur Sprache als ein autoritär oder nicht autoritär zu nennendes Verhalten. Allerdings ist mir im Grunde von

Semester zu Semester klarer geworden, wie empfindlich z.B. so ein soziales Feld wie das Heim ist, vor allen Dingen auch gegen nicht eingelöste Versprechungen, gegen Hoffnungen, die vielleicht sogar unbewußt geweckt werden, deren Erfüllung aber ausbleibt. Insofern bin ich skeptisch, was die Möglichkeit betrifft, Projektziele und Innovationen wirklich konsequent zu realisieren, punktuell sicher, und in bestimmten Dimensionen mehr als in anderen. Umgekehrt hat aber die Tatsache, daß die Leute, die wirklich in ein Heim gegangen sind, wirklich mit Personal und Vertretern der Träger gesprochen haben und sich nicht nur wie Zoobesucher die Tiere im Käfig angesehen, sondern sich wirklich mit Fragestellungen auseinandergesetzt haben, bestimmt mehr für die Heime eingebracht, auch wenn man im strengen Sinne von keinem Projekt reden kann, weil es im Grunde genommen zwar eine Erkundungsphase geblieben, den Heimen aber die Möglichkeit loyaler Zusammenarbeit deutlich geworden ist.

Verf. Kann man diese punktuellen Erfahrungen verallgemeinern?

- A. Ich würde sie insofern verallgemeinern, als ich möglichst klein einsteigen würde und aufbauende Strategien wirklich nur schrittweise entwickeln könnte. Eine von vorneherein zu große Seifenblase platzt. Denn ich weiß nicht, ob ich unbedingt amerikanische Verhältnisse anstreben möchte, wo ich manchmal den Eindruck habe, daß sich die Praxis neben der Analyse und ganz unabhängig davon entwickelt. Man hat also sozialwissenschaftliche Ergebnisse, die man neben sich hinlegen kann, irgendwo soll da natürlich ein Zusammenhang gewahrt bleiben, sollen die Erkenntnisse relevant werden. Ihre Bedeutsamkeit kann ich nicht einfach verordnen oder fordern, vielmehr kann ich eben wirklich nur eine vertrauensvolle, um den Partner in der Praxis bemühte Zusammenarbeit erbringen.

Nach den positiven Auswirkungen von Projektstudium auf die Lehr- und Lernsituation befragen wir auch Kollegen "B":

- B. *All das, was getan wird, möchte ich tun, um etwas Sinnvolles zu tun. Ich setze mich in einem Projekt ein und bemühe mich, ein Projekt mit den Studenten durchzuführen, bei dem ich für alle Beteiligten im gemeinsamen Prozeß reichhaltigen Gewinn erhoffe für die Verbesserung des Studiums und für die Praxis der Studenten. Ich erwarte vom Projektstudium, daß die Lehr- und Lernsituation sich verbessert, ansonsten würde ich eine Vorlesung oder eine Übung anbieten, weil ich mir dann versprechen könnte, hier wird Effektives für die Studenten geleistet.*

Verf. Es könnte nun ja auch folgendes eintreten:

Wegen des höheren Risikogehaltes, wegen der unsicher strukturierten Situation wird sich vielleicht gar die Abbrecherquote erhöhen, und dies trotz der positiven Erwartungen.

- B. *Das möchte ich verneinen, weil gerade die Studierenden, die wir ausbilden, einen ausgesprochenen Nachholbedarf und ein ausgesprochenes Interesse daran haben, Praxiserfahrungen zu gewinnen. Allerdings ist dies erst im Projektstudium möglich.*

Verf. Sie sehen also einen Unterschied zu herkömmlichen Praxiserfahrungen in Blockpraktiken usw.?

- B. *Gerade im Projektstudium geht es darum, den Studenten auch ein Stückchen die eigene Handlungsfreiheit, die eigene Praxiserfahrung zu gewähren, aber unter der Betreuung eines Dozenten. Von daher ist die kleine Gruppe einfach nötig, obwohl immer wieder angesichts der jetzigen Situation darauf hingewiesen wird, daß auch die Eigenverantwortung des Studenten entscheidend zu fördern ist.*

Auf signifikante Beziehungen sprechen wir C an:

Verf. Eine signifikante Korrelation hat sich ergeben auf dem Signifikanzniveau von 5% zwischen der Variablen:

Projektstudium verbessert die Lehr- und Lernsituation auf der einen Seite und

- der eigenen praktischen Beteiligng in Projekten,
 - der Annahme, Projektstudium verbessere
 - die Effektivität des Studiums sowie
 - den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten, andererseits.
- Wie interpretieren Sie diese Ergebnisse?

C

Alles, was mit Projekten zusammenhängt, ist ja momentan sehr modern. Umso mehr muß ich aufpassen, daß ich inhaltlich nicht irgendwelche Schlagwörter reproduziere. Projekte sollen ja gerade verschiedene Dimensionen integrieren. Dabei gehen zunächst einmal bestimmte Vorerfahrungen und theoretische Erkenntnisse in Orientierungsmodelle ein. Hinzu sollen vorweg zunächst einmal Selbsterfahrungen als Trockenübungen kommen, ehe man vorsichtig in ein Projekt einsteigt, wo ja immer schon ein Stück Ernstfall geprobt wird, allerdings nicht leichtfertig mit dem Gedanken: Werfen wir die Studenten einmal ins Wasser, sie werden schon strampeln. Wichtiger ist ein schrittweiser Prozeß, der damit anfängt, Überraschungssituationen zu bestehen und spontan zu bewältigen.

Auf die oben erwähnten signifikanten Zusammenhänge zu Hypothese 1 gehen wir auch bei dem Kollegen D ein.

D. Ich würde dies als Antworten einstufen, bei denen man sich selbst auf die Schulter klopft. Denn man wird sich nicht für eine mühselige Arbeit damit bestrafen wollen, daß man den eigenen Einsatz herabmindert. Permanenter Erfolgszwang gegenüber den Kollegen ist sicherlich gegeben. Andererseits bestätigen aber auch objektive Ergebnisse eben diese Hypothese. Das Verständnis für einander wird sicherlich bei allen Beteiligten verstärkt, wenn man so häufig miteinander in Kontakt tritt, den anderen kennenlernt, sich mit den anderen auseinandersetzen muß, seine Stärken und Schwächen akzeptiert.

Eine Verbesserung der eigenen Lehr- und Lernsituation tritt selbst dann ein, wenn die innovativ begriffene Arbeit auf zu hohem Abstraktionsniveau bei der Praxis zuviel vorausgesetzt hat und damit und bei ihr zu Frustrationen und zu vorurteilsbestärkender Ablehnung von Theorie führt. Diese Erfahrungen nämlich münden bei Studenten und Dozenten, wollen sie nicht fortan den Weg der Resignation oder Bequemlichkeit beschreiten, in verstärktes Bemühen um sachangemessene und niveaugerechte theoretische Impulse.

Ich würde den Lernerfolg bei Projekten aber auch deshalb höher einschätzen, weil der Lernprozeß schwieriger und der Zeitaufwand sehr hoch ist, denke ich nur an Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit, an ergänzendes Literaturstudium. Nehmen wir einmal beispielsweise ein Projekt mit Bürgerinitiativen in Sanierungsbereichen. Dazu gehört mein Engagement in Mieterversammlungen. Möglicherweise muß ich mit den Leuten gar Rollenspiele üben, um in einer größeren Versammlung reden und mit dem Oberbürgermeister, dem Oberstadtdirektor usw. verhandeln zu können. Zudem sind die Schwierigkeiten zu bedenken durch den nahen sozialen Kontakt, durch potentielle Konflikte mit bestimmten Leuten, denen ich sonst aus dem Wege gehen kann. Andererseits bewirkt soziale Nähe wiederum aber auch ein besseres Verständnis für die Sorgen, Nöte, Ängste, Hoffnungen, Befürchtungen der Betroffenen.

Zusammenfassend würde ich meinen, daß Ihre signifikant positiven Korrelationen, die sich ergeben aus der eigenen praktischen Beteiligung in Projekten und der Annahme, Projektstudium verbessere die Lehr- und Lernsituation, den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten und die Effektivität des Studiums, begründet liegen in der Bereitschaft, das Individualitätsprinzip zugunsten gemeinsamer Arbeit aufzugeben. Sie ist gekennzeichnet durch den Willen, sich häufig in Frage stellen zu lassen, da man sich nicht auf bisherigem Wissen und bisheriger Erfahrung ausruht, sondern Konflikte auf psychischer und gesellschaftspolitischer Ebene auszutragen bereit ist.

Die eigentlichen Gründe für die positiven Korrelationen im Zusammenhang mit der praktischen Beteiligung in Projekten sieht E in dem Wunsch verankert, sich selber bestätigen zu wollen.

Sich das eigene Scheitern einzugehen, würde doch ein solches Maß an Selbstkritik erfordern, das kaum von einem Menschen zu erwarten ist. D.h. allerdings wiederum nicht, die Ergebnisse seien nur auf der Basis eines zu geringen Maßes an Selbstkritik der in Projekten Aktiven erklärbar. Vielmehr ist der Anteil von mehr oder minder selbstkritischen wie bei jeder Population normal verteilt.

Während wir in den vorausgegangenen Gesprächen nach Interpretationshilfen gesucht haben für die signifikanten Korrelationen zur Hypothese 1 *Projektstudium verbessert die Lehr- und Lernsituation*, bestätigt D, daß die signifikante Beziehung zwischen der eigenen interessenaufdeckenden Offenheit in Projekten und der Bereitschaft, Lernziele und Leitprinzipien in Lehrveranstaltungen mit Studenten gemeinsam zu entwickeln, nur konsequent und logisch sei. Denn sonst kann man nur von einem gewissen Bruch in der Person, in deren Verhalten reden. Einmal gewählte Lehrformen in einem Feld außerhalb der insularen Welt der Hochschule verlangen auch die gleichen auf Offenheit und gemeinsame Zielabsprache bedachte Verfahrensweisen in Seminaren, Übungen usw.

Projektstudium: Ein neuer richtungsweisender Weg in die Zukunft für eine abgewogene lern- und lehrintensiven Hochschuldidaktik - könnte man nun abschließend fragen? Sicherlich sind Zeitaufwand und Schwierigkeiten beträchtlich, die sich bei der Arbeit in Projekten ergeben, Schwierigkeiten nämlich, die in der fehlenden Kontinuität, in der Fluktuation der beteiligten Studenten, in Ängsten in und vor der Praxis, in deren potentieller Theoriefeindlichkeit begründet liegen. Sicherlich mag es sein, daß der Legitimationsdruck gegenüber den Kollegen und die sich selbst erfüllende Prophezie ein notwendiges Maß an Selbstkritik zurückdrängen. Trotzdem scheint ein Plädoyer für den Ausbau des Projektstudiums gerechtfertigt. Unter der Prämisse, die ständige Bereitschaft einzubringen,

- sich betreffen zu lassen, Betroffener zu sein,
- sich in Frage stellen und
- Konflikte auf psychischer und gesellschaftlicher Ebene anstoßen und durchhalten zu können, verwirklichen Projekte nämlich einen optimalen Theorie-Praxis-Bezug, in dem qua forschendem Lernen und Handeln deren kognitive und affektive Dimension dialektisch ineinandergreifen.

9.42 Hypothese 2

Auf diesem Hintergrund bitten wir unsere Gesprächspartner um hochschuldidaktische Gewichtung der Hypothese 2 sowie einiger ausgewählter Ergebnisse und Korrelationen, die mit ihr im interdependenten Zusammenhang stehen. Dabei haben wir die Strukturen des Gesprächsverlaufs nur grob vorgegeben. Unsere Fragen ergeben sich vielmehr aus Impulsen, Anregungen, Erfahrungen, Reflexionsniveau und Perspektiven der Befragten.

Verf. Bei meiner zweiten Hypothese gehe ich davon aus, daß studentisches Lernen durch Vermittlungsstrategien verbessert wird, bei denen die emotionale und sprachbezogene Dimension der Lehre im engen wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang gesehen werden.

- A. *Von meinem Fach her kann ich es nicht anders sehen, und zwar auf drei Ebenen:*
- a) *der Ebene des Faches als zu vermittelndem Wissen, da dieses Wissen ja von vorneherein Prozesse auslöst, die dann irgendwo im Zusammenhang mit der Persönlichkeit auch aufgefangen werden müssen.*
 - b) *vom Anspruch dieses Faches her, das ja gerade diese Prozesse irgendwie in den Griff bekommen will, irgendwie nutzbar machen, irgendwie mit diesen Prozessen weiterarbeiten will, und*
 - c) *auch von daher, daß dieses Fach ja gerade diese Zusammenhänge so bewußt gemacht hat.*

Verf. Würden Sie meinen, daß man diesen Anspruch übertragen kann auch auf andere Fächer, sofern man überhaupt von Fächern reden sollte?

- A. *Zweifelsohne. Vielleicht wird man im Einzelfalle weniger starke oder größere Gewichtung vornehmen müssen. Nehmen wir etwa die Juristerei, mit der ich, was mich persönlich betrifft, mit mehreren Kollegen im Bereich etlicher Fragestellungen eine enorm gute Zusammenarbeit entwickelt habe, wo auch, wenn auch auf einer sehr persönlichen Basis, die Möglichkeit entstanden ist, die wechselseitigen Denkschemata dennoch aufeinander zu beziehen, natürlich auf eine sehr vorläufige Weise und sicher auf keine Weise modellhaft.*

Verf. Sind Ihre Erfolge, Ihre guten Erfahrungen nun bedingt durch gute kollegiale Beziehungen?

- A. *Nein, zweifelsohne dadurch, daß man sich tatsächlich gemeinsam hinsetzt und durche exerziert, welche juristischen Dimensionen beispielsweise der Begriff "schädliche Neigungen" (§ 17 Jugendgerichtsgesetz) hat, andererseits aber feststellen muß, wie dubios er ist, wenn man ihn psychologisch füllen will. Dann ist der Begriff geradezu gefährlich. Kann man dann noch vernünftig mit ihm arbeiten, vernünftig bezogen auf das, was für die Betroffenen herauskommt, und schließlich auch bezogen auf das, was Gerechtigkeit eigentlich will? Um auf Ihre Frage zurückzukommen, hat es die Psychologie natürlich relativ leicht, insofern als sie bei hohen und hehren Begriffen, wie ja auch bei hohen und hehren Strukturen, die ja auch die Soziologie gelegentlich vorgibt, die prozeßhafte Entwicklung der Zusammenarbeit betrachten kann. In der Juristerei hingegen ist diese emotionale Komponente durchaus weniger ausgeprägt. Denn hier geht es wirklich darum, eine bestimmte Art von formaler Handhabung, von formellem Denken zu lernen. Zugleich aber - da fängt diese emotionale Seite wieder an - zu verstehen, wo das Ganze seine emotionale Relevanz zunächst mal für einen selber hat, die man eben durch juristisch harte Handhabungen und juristisch scharfes Denken erfährt, allerdings auch die eigene Bemächtigung, die sich ja damit vielfach auch verbindet.*
- Dies macht gerade die wechselseitige Integration, wie ich eben ansprach, sehr notwendig. Nur all das gilt nicht, wenn Studenten nicht ein bestimmtes juristisches Handwerkszeug gekriegt haben und einfach bestimmte Dinge wissen, einfach Rechtsdogmatik und vielleicht ein Stück Rechtsgeschichte nachvollziehen können.*

Verf. Mit meiner oben angesprochenen Hypothese 2 ist ein Name eng verbunden, der als Gütesiegel für ein methodisches Konzept gilt, in dem die drei Pole im Gruppengeschehen, Ich (das Gruppenmitglied), Wir (die Gruppe) und Es (das Thema) sich im belebenden Spannungsgeflecht entfalten sollen. Ich meine R. Cohn, an der 46 % der Beantworter ihre Lehre ausrichten.

A. *Damit haben Sie eine Balance angesprochen, die wie alle Arten von Balance wirklich nur von Fall zu Fall gesucht werden, allerdings stets orientiert an Kriterien, die eine Auswahl des jeweils vorrangigen Problems signalisieren. Dabei geht es stets auch um die uralte Frage, ob in der Vermittlung induktives oder deduktives, ob anschauliches oder begriffliches Vorgehen vorzuziehen ist. Natürlich irgendwo beides, entscheiden müssen wird das der einzelne Prozeß, in dem jeder unterschiedlich verhaftet ist und den jeder unterschiedlich nachvollzieht. Dabei wird team teaching eine wertvolle Hilfe sein.*

Verf. Die klassischen Gruppendynamiker vertreten ja die Ansicht, man müsse einmal die Alltagswirklichkeit hinter sich lassen, um für viel Geld, losgelöst vom täglichen Streß, die eigene Emotionalität, die eigene Sensibilität, die Selbst- und Fremdwahrnehmung angemessen analysieren zu können zum Zweck möglicher Verhaltensänderung.

A. *Gruppendynamik ist ein Prozeß der Befreiung. In dem Moment, in dem man ein Gesetz daraus macht, verkehrt sich die Befreiung in ihr Gegenteil. Wenn man sich nicht mehr in gewisser Freiheit dem gruppendynamischen Prozeß öffnen kann, wenn es um Trainerscheine geht, wenn sämtliche gruppendynamische Methoden zu mehr oder weniger gehandhabten (manipulierten, vielleicht demonstrierten) Methoden werden, ohne daß der Handhabende betroffen bleibt, wirken gruppendynamische Verfahrenswesen wenig überzeugend. Vielmehr werden sie dann zur "Mache".*

Enthusiastische Anhänger brauchen nur genügend Trainings besucht zu haben. Sie befinden sich vielleicht gerade auf dem Trainingstrip. Natürlich schwelgt man so in den herrlichsten Erlebnissen, aber das betrifft sie von Mal zu Mal weniger.

Verf. Welche Schlußfolgerungen würden Sie ziehen, für eine derartig revidierte Hochschuldidaktik im Kontext mit der jetzt diskutierten Hypothese und dem Ansatz R. Cohns?

A. *Ableiten möchte ich daraus die enorme Wichtigkeit und die Verpflichtung der Kollegen zur Zusammenarbeit. Hinzu kommen sollen natürlich von Fall zu Fall Angebote von Stützungen und Unterstützungen, von Vermittlungen, von Kontrollen jetzt im methodischen Sinne, von Supervision, oder wie immer Sie das nennen wollen, aber eben als Angebote. Natürlich kann man Zusammenarbeit nur moralisch fordern. Wie sie sich aber qualitativ bestimmt, auf welchem Niveau sie stattfindet, das wird wahrscheinlich in einzelnen Fälle wiederum der Prozeß ergeben müssen.*

Verf. Wollen Sie das Einbringen der emotionalen Dimension abhängig machen von einer spezifischen Ausbildung?

A. *Ich würde sagen, es täte sicherlich einem jeden gut, sich selber auf die Schliche gekommen zu sein, irgendwie zu wissen, an welchen Punkten ich besonders eindeutig, stark oder übermäßig oder auch zu schwach reagiere. Da wird man sicherlich dem Einzelnen überlassen müssen, was er macht.*
Ich kann mir verschiedene hilfreiche Möglichkeiten der Weiterbildung vorstellen, so etwa die Teilnahme an einem TZI-Workshop oder einem Fachseminar über die informelle Zusammenarbeit in einem Arbeitsteam. Indem der eine oder andere vielleicht diese Möglichkeit wahrnimmt, wiederzuspiegeln, zu reflektieren, Prozesse sichtbar zu machen, ist Gruppendynamik im Grunde genommen ein nicht so einseitig losgelöster Prozeß, der mal in der Gruppe abläuft,

und von dem man einen back-home-Effekt hat oder nicht hat. Über den man zudem noch streiten kann, indem man sich dennoch gruppendynamisch versteht, mal stärker mal schwächer. So hat der Lehrende einmal eine Gruppe von Studenten, in der er sehr viel emotional gefordert wird, die sich nicht viel gefallen läßt, die auch sehr viel Eigenes einbringt. Im anderen Falle wiederum ist die Erlebnisqualität farblos. Auseinandersetzung mit der Sache kann durchaus heißen, daß man eben mal ungemäß, unangemessen und übertrieben aggressiv wird, kann durchaus heißen, daß man sich mit allem, was man ist und was man hat, dahinter oder dagegen stellt. Und wo und wie man das tut, das sollte vielleicht gruppendynamisch reflektiert werden. In dem Moment, in dem es aber zu diesem unverbindlichen gruppendynamischen Freundlichsein aller gegen alle und halbwarmen Gefühlsausleben kommt, ist die Gefahr auch groß, daß wieder eine neue Form der Abwehr entsteht, da man sich im Grunde genommen vor der existentiellen Auseinandersetzung drückt.

Zum gleichen, allgemein formulierten Zusammenhang zwischen der emotionalen und sachbezogenen Vermittlungsebene der Lehre äußert C.:

C. Je nach den eigenen Vorerfahrungen wird es verschiedene Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten des Eingehens auf den kognitiven und den mit ihm dialektisch verknüpften affektiven Bereich geben. Zu den Voraussetzungen zählen zunächst einmal

- das Ausmaß von Selbsterfahrung, das aus vorherigen Gruppenerlebnissen eingebracht werden kann,
- Art und empfundener Schwierigkeitsgrad des Studiums,
- Gestaltung der Beziehungen der Dozenten untereinander,
- das Verhältnis von Dozenten und Studenten sowie

- das Bewußtsein, nur gemeinsam die Ziele erreichen zu können, keinen zu benachteiligen oder bloßzustellen, sondern einander zu helfen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe.

Die eigentliche Schwierigkeit einer angemessenen Vermittlung zwischen der sachbezogenen und emotionalen Dimension der Lehre sehe ich allerdings darin, daß man nicht berücksichtigt, mit welchem Interesse, Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen man in ein Seminar gekommen ist. Dies wäre vorweg zu klären.

Verf. Dies gebietet vielleicht ja schon moderne Hochschuldidaktik. Somit brauchten noch keine gruppendynamisch begriffenen Elemente mit themenbezogenen Anforderungen vermittelt zu werden.

C. Wenn die Schwierigkeit sehr personengebunden sich zwischen 2 Studenten oder einem Dozenten und Studenten abspielt, dann sollte dies zwar gesehen und bewußt aufgenommen, aber nicht unbedingt in der gesamten Seminargruppe zur kommunikativen Verhandlung gelangen, sondern außerhalb des konkreten Geschehens in einem persönlichen Gespräch geklärt werden.

Ist allerdings eine größere Minderheit beteiligt, leidet der Lernprozeß der Gruppe oder verharret ohne Aufarbeitung des entstandenen oder latent vorhandenen Konfliktes auf der Stelle. Denn eine gesunde Sensibilisierung hilft nur zu spüren, wenn die nötige Aufmerksamkeit fehlt, da beispielsweise gerade jemand eine Prüfung abgelegt hat und Angst oder Freude auch das Geschehen im Umkreis beherrscht, daß ich der emotionalen Entladung Raum geben muß.

Beim Lehrenden D fangen wir gleichfalls mit Hypothese 2 an, stellen jedoch am Beginn bereits ein Auswertungsergebnis vor, daß nämlich 49 % der Befragten annehmen, sie hätten ausreichende gruppendynamische Kenntnisse.

- D. *Mag sein, daß da jemand jede Woche oder an jedem Wochenende zu einem gruppendynamischen Training geht, und dann nur noch in der Gruppe lebt, aber dann kann er zu der Überzeugung gelangen, entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten reichten nicht aus. Sicherlich haben vielleicht wirklich viele, vielleicht jeder zweite, ausreichende gruppendynamische Kenntnisse, weil er in einer Machtposition die Gruppe doch mehr oder weniger kontrollieren und dirigieren kann, je nachdem, was darunter verstanden werden sollte.*

Verf. In der hochschuldidaktischen Reformdiskussion wird R. Cohn als Vertreterin eines Modells genannt, in dem personen- und sachbezogene Aspekte der Lehre in Wechselwirkung stehen. 46 % der Beantworter, d.h. ungefähr jeder Dritte der Lehrenden an Fachhochschulen für Sozialwesen in NRW, orientiert seine Veranstaltungen an R. Cohn.

- D. *Gut, ich kann mir vorstellen, daß man diese Angaben im Fragebogen gemacht hat. Ob das allerdings mit der Wirklichkeit übereinstimmt, wäre vielleicht eine zweite Frage. Ich bin jedoch ein wenig skeptisch, ob das Gleichgewichtssystem von Cohn auch eingehalten werden kann. Denn wie will man die Umgestaltung von Seminaren zu Therapieveranstaltungen verhindern, wie ich es selbst erfahren konnte? Mag man in Psychologie und vielleicht auch noch in Pädagogik einen Zusatz der TZI-Methode fachlich vertreten können. Schwierig wird das schon bei der Juristerei und Verwaltung. Grundsätzlich wäre es allerdings gut, wenn einige Veranstaltungen im Sinne*

Ihrer Hypothesen vorgehen würden. Denn bei Sozialarbeitern und Sozialpädagogen bleibt immer eine Persönlichkeit mit Reflexionsvermögen und Sensibilität wünschenswert. Studenten an Fachhochschulen sind jedoch heute wesentlich jünger, wohingegen sie früher eine Berufsausbildung einbrachten, die von daher in der Regel ein Mehr an Persönlichkeitsbildung sicherstellte, wie immer man das auch gewichten mag. Wenngleich ich nicht über viele praktische Erfahrungen der Arbeit mit dem Cohn-Ansatz verfüge, möchte ich abschließend meine wissenschaftstheoretischen Vorbehalte angebracht wissen gegenüber diesen "Praktikerlaien", gegenüber der Scharlatanerie von Kirmesauf tretenden, da eine Objektivierung der Verhaltensanalyse fehlt und alles lediglich auf die subjektive Ebene herabgezogen wird.

Auch bei B steigen wir mit der Hypothese 2 ein und verweisen darauf, daß 49 % sich ausreichende gruppendynamische Kenntnisse zuschreiben.

- B. *Ich gehe nach dem, was wir vorhin ausdiskutiert haben, davon aus, daß diese Angaben richtig sind und die Kollegen über ein entsprechendes Handlungsinstrument verfügen. Hier zeigt sich m.E. in aller Deutlichkeit die Bedeutung der Praxistätigkeit vor dem Einstieg in die Lehre. Denn der erfahrene Praktiker kennt seine Zielgruppe beispielsweise in einer Familienbildungsstätte, in der Eheberatung oder wo immer er es mit diesen Prozessen zu tun hatte. Genau diese Erkenntnisse außerhalb der Hochschule sucht er nunmehr zu verwenden, indem er die ablaufenden Prozesse mit den Studenten dahingehend offenhält, daß ein freier Meinungsaustausch möglich ist und die Interessen der gesamten Gruppe eingehen können.*

Verf. Könnten Sie wohl noch einmal konkretisieren, wie Sie Interessen und Bedürfnisse der Studenten wirksam werden lassen?

B. Den ersten Aspekt habe ich vorhin schon einmal angesprochen. Danach sollten bestimmte inhaltliche Belange vor den Studenten thematisiert werden und nicht nur am einsamen Schreibtisch. Dies ist vor allem immer als langfristige Vorausplanung und Absprache zukünftiger Programme gedacht. Allerdings könnten wir zweitens viel gründlicher und effektiver arbeiten, wenn die Studenten bereit wären, die entsprechende Grundlagenliteratur auch zu lesen. Im erstrebten Prozeß der Auseinandersetzung mit einem gelesenen Stoff über bestimmte Abschnitte, die von Kommilitonen vorbereitet sind, entfällt nämlich die vertiefende Diskussion mit allen Beteiligten, weil ja eine Großzahl von Leuten diesen Text nicht kennen. Verbessert werden kann drittens die Situation in der Regel dadurch, daß beispielsweise bestimmte belastende Situationen im emotionellen Bereich angesprochen werden, wie etwa bevorstehende Prüfungen oder die Verabschiedung einer Studienordnung gegen die Voten der Studierenden. Denn es wirkt sich sehr negativ aus, derartig existentiell bedeutsame Einschnitte aus dem Geschehen in Lehrveranstaltungen auszuklammern. Zudem beeinträchtigen Emotionen den Seminarverlauf, wenn Damen hier stricken. Ihnen gegenüber entbrennt nämlich unter Umständen der Zorn bestimmter studentischer Gruppen. Zu Störfaktoren würde ich schließlich zählen, wenn man in Veranstaltungen qualifizierende Scheine erwerben möchte, und dabei so etwas wie ein Konkurrenzdenken aufkommt. Emotionen wirken natürlich auch bei Sachdiskussionen, die von einem bestimmten politischen Aspekt her eingebracht werden.

Verf. Welchen Stellenwert haben Ihrer Meinung nach bedrückende Gefühlseinwirkungen aus dem ganz persönlichen Bereich, wenn beispielsweise Schwierigkeiten in der Partnerbeziehung bestehen?

B. *Ein gravierender Einfluß auf intellektuelle und soziale Entfaltungsmöglichkeit besteht außer Zweifel ständig. So ist mir ein Fall bekannt, bei dem eine Studentin mit Selbstmord drohte, so daß in einer Wohngemeinschaft große Unruhe und tiefe Betroffenheit herrschte. Ansonsten können sich Emotionen natürlich auch unter Umständen gegen die Person des Dozenten selbst richten, der z.B. eine angeblich zu schwere Klausur stellt mit der Folge von vielleicht kritischer Distanz bei allen anderen.*

Verf. Wie fängt man das auf?

B. *Eine Möglichkeit sehe ich in der notwendigen Offenheit und Begründung für die Auswahl dem Betroffenen gegenüber. In diesem Zusammenhang will ich allerdings betonen, wie schwer es ist, Dinge aus dem persönlichen Bereich der Studenten zu thematisieren. Einfacher kann man wohl aber auf Belange eingehen, die beim Dozenten liegen könnten, um im freien Gespräch mögliche unterschiedliche Standpunkte abzuklären.*

Verf. Bei dem Gruppendynamischen Komplex, bei dem ich herausfinden wollte, an wem die Lehrenden ihre Veranstaltungen orientieren, gaben 46 % an, daß sie diese an Ruth Cohn ausrichten, die ja bekanntlich die TZI-Methode entwickelt hat, bei der die emotionale und sachbezogene Dimension im wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang stehen. Eine ihrer Regeln können wir in unserem jetzigen Diskussionsrahmen gut aufgreifen. Denn dann ist auch im Seminar jeder sein eigener Chairman. Jeder kann also das, was ihn persönlich belastet, einbringen,

Somit wären natürlich Situationen denkbar, in denen man Konzentrationsschwierigkeiten bekunden würde, die im privaten Bereich begründet liegen.

- B. *Gerne würde ich persönliche Probleme der Studierenden aus dem Seminargeschehen heraushalten, dann aber auf Wunsch die Möglichkeit zu intensivem Beratungs-gespräch bieten wollen.*
In der Veranstaltung selbst indes hätte ich die Befürchtung, daß Sachprobleme und inhaltliche Perspektiven von der Großgruppe vernachlässigt werden.

Verf. Wo sehen Sie die Gründe für das Entstehen derartiger hochschuldidaktischer Probleme?

- B. *Es liegt teilweise daran, daß Hochschullehrer mit hochschuldidaktischen Problemen sehr wenig konfrontiert worden sind. Gerade wenn es sich um Bereiche der Fachwissenschaften handelt, mit zumindest vordergründig ausgesprochenem Bezug zur Umsetzung, wie etwa bei Physik und Mathematik, greifen die Lehrenden natürlich gerne auf ihre Erfahrungen während der Ausbildung zurück. Oft fehlt aber auch die Kooperation zwischen den Kollegen. Denn für den Außenstehenden bleiben die Seminare geschlossen, so daß man allzu oft mit seinen Belangen ganz alleine ist.*

Verf. Wo würden Sie denn grundsätzlich eine modifizierte Form von sinnvoller Hochschuldidaktik sehen?

- B. *Die Problematik sehe ich darin, daß also der Lehrende häufig bemüht ist, die Fülle der zur Thematik geeigneten Literatur und Materialien auch dem Studenten nahezubringen. Nun kommt aber ein wesentlicher Einschnitt der Veränderungen dadurch zustande, wenn es mir gelingt, den Mut zur Lücke zu beweisen. Ähnlich wie Sie es bei dem Fragebogen vorhin getan haben, grenze ich nunmehr jedoch ein Verständnis ein, wobei also ich meine schwerpunkthaft gesetzte Auswahl begründe. Somit bleibt es dann jedem*

überlassen, ob er aus Interesse dableiben will oder nicht. Gerade im Hochschulbereich kommt es heute mehr denn je auf exemplarisches Lehren an. Neben dem Einsatz herkömmlicher Medien, wie Tageslichtschreiber, didaktisch sinnvoller Filme, geeigneter Thesenpapiere usw. sehe ich die Funktion des Dozenten darin, an geeigneter Stelle den Gesamtzusammenhang zu vergegenwärtigen, in dem das Seminar steht, selbst, wenn Diskussionsleitung, Medienwahl und Organisationsform den Studenten obliegen können. Zudem scheint es wichtig, Diagnostiker zu sein, dies aber nicht unter psychologischen oder medizinischen Aspekten, sondern als kritischer Beobachter, der unter Umständen dann eingreift, wenn er merkt, daß die Diskussion über die Köpfe der Studenten hinweggleitet oder ausartet. Es kommt also auf eine geeignete Diagnostik des Prozesses an, ohne als großer Meister agieren zu wollen oder zu dürfen, vielmehr als Bestandteil der Gruppe.

Die ausreichenden gruppendynamischen Kenntnisse von ca. jedem zweiten der Beantworter kommentiert E wie folgt:

Ich finde dies schon erstaunlich, daß das 49% sind, d.h. insgesamt fast 30% aller Lehrenden an Fachhochschulen für Sozialwesen in NRW, wenn man bedenkt, daß ja auch Juristen, Volkswirte, Politologen, Publizisten, Musiker Dozentenfunktionen wahrnehmen. Allerdings präsentieren Sie mit "Kenntnisse in Gruppendynamik" wiederum einen Gummibegriff. Was heißt das schon? Im übrigen erinnere ich mich an Ihren Fragebogen. Dort haben Sie nämlich verschiedene Autoren benannt, die im gruppendynamischen Feld publiziert haben. Besser hätten Sie nach Richtungen gefragt.

Verf. Es dürfte allerdings kaum möglich sein, sauber nach Richtungen zu klassifizieren. Bestenfalls könnte ich Ruth Cohn und Klaus Horn einer bestimmten Richtung zuordnen.

E. *Vielleicht hätten Sie dennoch schreiben sollen.*
"Verwenden die Publikationen von ...". Das wäre besser, operational gewesen.

Verf. Gut, ich verstehe, wie Sie das meinen. Sehen Sie im TZI-Ansatz R. Cohns, an dem sich immerhin 46 % ausrichten, ein zukünftiges hochschuldidaktisches Modell, in dem die emotionale und sachbezogene Dimension optimal aufeinander bezogen sind?

E. *Ja, mir imponiert das, und ich wende den Ansatz auch an. Ich versuche, mich so zu verhalten in studentischen Gruppen. Ich finde das ganz gut. Man kann allerdings nicht alles einer Gruppe verordnen und sagen, hier sind die Regeln, und jetzt geht es los. Das ist ja auch eine technische Frage.*

Während wir in den vorangegangenen Gesprächen vorwiegend allgemein auf die Interdependenz von emotionalen und sachbezogenen Komponenten eingegangen sind und dabei einige bemerkenswerte Befragungsergebnisse vorgestellt haben, möchten wir nunmehr im Zusammenhang mit Hypothese 2 ausgewählte signifikante Korrelationen interpretieren lassen. Sie sprengt nämlich den Rahmen unserer theoretischen Vorgabe, widerspricht den vorgefundenen Häufigkeitsverteilungen der zugehörenden Items und könnte Schlußfolgerungen rechtfertigen, nach denen das Eingehen auf studentische Emotionalität lediglich als akklamatorisches Postulat einzustufen wäre, das ein letztlich elitäres Bewußtsein bei den Dozenten verschleiern soll.

erf. Ein Überraschendes Ergebnis für mich war, daß zwar 89 % der Dozenten davon ausgehen, Studenten sollten in den Lernprozeß störende emotionale Störfaktoren einbringen.

Diese Aussage korreliert allerdings positiv mit der Forderung, Dozenten sollten für ein hohes Leistungsniveau sorgen, Begabte fördern, die Fachwissenschaften systematisch zusammentragen können, selbstsicheres Auftreten zeigen, sowie anteilmäßig mehr Vorlesungen halten. Würden Sie in dieser positiven Korrelation auch einen Widerspruch sehen?

Ich sehe das als einen vordergründigen Widerspruch. Die Frage hier ist ein Komplex für sich, d.h. ich bejahe, daß emotionale Störfaktoren eingebracht werden können. Dies ist ein Bereich. Jetzt werde ich außerdem befragt, welche Aufgaben der Dozent als wichtig betrachtet und wie meine Lehrveranstaltungen aussehen. Dann könnte für Sie als Interpretation folgendes möglich sein: Ja, wenn in der Veranstaltung, wo er Wissen bringen soll, wo er sich bemüht, die Studenten zum Lernen zu bringen, oder ein hohes Leistungsniveau zu bringen, Störfaktoren auftreten, dann ist er bereit, darauf einzugehen, aber nur auf Wunsch der Studenten. Nach meiner Erfahrung tritt das wahrscheinlich ganz selten auf, werden diese emotionalen Störfaktoren, soweit sie individuell bedingt sind, kaum in einer Lernveranstaltung thematisiert. Kaum ist jemand da, der sagt, mir ist gestern etwas Schreckliches passiert, mein Verlobter hat sich von mir getrennt und deswegen bin ich heute so betroffen. Wenn er dieses einbringen würde, dann wäre der Dozent bereit, auch das noch aufzufangen und vielleicht noch mit einzubauen. Da derartige Eingaben aber mit ziemlicher Sicherheit entfallen, kann er hinterher in aller Ruhe vorgeben, wichtig ist für mich, das und das. Zudem kann der Begriff "Störfaktor" positiv oder negativ sein. Für mich ist er wertfrei. So bewirkt ein Impuls eine positive Störung. Eine negative sehe ich, wenn ständig einer dazwischen redet und andere nicht zu Wort kommen läßt, dann kann ich nicht weitermachen. Nach meinem Dafürhalten
füllen

die meisten die Fragebogen ohnehin spontan aus. Sie gehen aus zeitlichen Gründen nicht erst dahin und lesen sich in Ruhe den ganzen Bogen durch, selbst wenn sie bereits mit Fragebogen gearbeitet haben. Dabei können natürlich Unstimmigkeiten auftreten, die widersprüchlich wirken. Sie können aber auch darin begründet liegen, daß das eine in einem Block des Zusammenhanges "Gruppendynamik und Hochschuldidaktik" steht und das andere in der Kategorie "Zur Einschätzung von Studenten und Dozenten". So können die Korrelationen derart zustande gekommen sein, überzeugender finde ich allerdings meine erste Annahme.

Bringt der Student selbst emotionale Störfaktoren ein? Ich werde aber nicht in der Veranstaltung fragen: "Sie machen aber heute einen so traurigen Eindruck, hat es einen besonderen Grund?"

Verf. Sie meinen also nicht, daß bei den Beantwortern doch so etwas ein elitäres Bewußtsein sich auswirkt, das die Tugenden von hohem Leistungsniveau, der Förderung von Begabten und dem Herausstreichen der eigenen Selbstsicherheit anstrebt? Und bei der Frage nach dem Einbringen emotionaler Störfaktoren habe ich "ja" angekreuzt, weil Du es hören willst oder weil ich spontan, wenn ich jetzt so rasch ausfülle, zustimme. Aber meine wahre, meine letzte Einstellung ist eigentlich: Hier muß ich jemand benennen können und wollen, der die Richtlinien in der Politik bestimmt.

B Ja, ich würde es anders interpretieren. Dem würde ich mich nicht voll anschließen. Vorrangig ist bei mir und vielen Kollegen vielmehr, hier eine konkrete Aufgabe zu erfüllen. Sie sehe ich vorwiegend in sachbezogener Lehre. Thematisiert der Student ein Anliegen auf emotionaler Ebene, geht man zwar auf diese Störfaktoren ein. Daher hat der Lehrende die entsprechende Frage auch mit "ja" angekreuzt. Aber seine erste Aufgabe sieht er weniger darin, Störfaktoren aufzuarbeiten in einem netten Gruppenprozeß, sondern vielmehr in Vermittlung von Fachwissen in Handwerkszeug, damit die Studenten mit ihrer späteren Zielgruppe zurechtkommen.

Der Dozent hat also ein Vielfaches an Funktionen wahrzunehmen. In der emotionalen Ebene wirkt er als

- Kontaktsucher, wobei er gleichzeitig schon als
- Berater agiert, der schließlich noch sogar als
- Belaster tätig werden muß. Denn Scheine zu erbringen, das bedeutet ja konkrete Leistungsanforderungen, selbst wenn es nur um Diskussionsbeiträge geht.

Somit handele ich gleichzeitig in der Überfunktion eines Regisseurs.

Zu dem gleichen Korrelationsergebnis erbitten wir von D eine Stellungnahme.

Welche Vorbehalte hat man denn gegenüber den Gruppendynamikern? Früher warf man ihnen vor, sie wollten eine Art von Überautorität aufbauen, wenngleich sie das Gegenteil behaupten. Es sind die großen Macher, diejenigen, die Anerkennung verteilen und entziehen können, die stets ihre wertende Brille aufhaben. Diese Gefahr sehe ich selbst bei Cohn. Im Hochschulbereich sehe ich das Problem des so gestalteten Abhängigkeitsverhältnisses auf anderer, aber dennoch vergleichbarer Ebene. Neben dem auch auf Entfaltung der Emotionalität bedachten Bemühen kommt nämlich der Zeitpunkt, wo ich Klausuren, Fachgespräche und -prüfungen beurteilen muß. Wertung setzt wie auch immer geartete Abhängigkeit voraus und impliziert hier gleichzeitig eine spezifische Vorstellung von Begabung und Leistung, die auf einem mehr oder minder elitär geprägten Bewußtsein beruhen kann. Selbst die Offenheit für emotionale Störfaktoren, die man Studenten gegenüber in der Lehre einbringt, mag begründet liegen in der methodischen vielleicht zweifelhaften Fähigkeit, Signale, die der Lehrende von Studenten entgegennimmt, zurückzuwerfen, indem er sagt: "Das ist nicht mein Problem, vielmehr müßt ihr es bei Euch selbst suchen." So kann er den psychischen Druck natürlich viel besser und länger aushalten als jemand, der keine gruppendynamischen Erfahrungen hat. Der versierte Techniker wird dann wieder zum großen Macher.

Also ist das angesprochene Korrelationsergebnis durchaus nicht verwunderlich. Denn ein geschickt agierender Methodeningenieur kann sein wahres Bewußtsein geschickt verschleiern. Letztlich kommt es hier auf die Grundeinstellung des Lehrenden an. Daher sehe ich in der angesprochenen Korrelation keinen Widerspruch.

Die im Dialog entwickelten Überlegungen zu hochschuldidaktischen Problemen optimaler Vermittlungsstrategien haben somit Standpunkte auf unterschiedlichem Differenzierungsniveau verdeutlicht. Zudem beeinflusste sie allerdings der jeweilige Gesprächsverlauf. Demnach hängt der erfolgreiche Einsatz gruppenspezifischer Verfahrensweisen ab von

- entsprechender Aus- und Fortbildung,
- einschlägigen Vorerfahrungen,
- der eigenen Sensibilität und von differenzierter Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Zwar wirkt das gruppenspezifische Handlungsinstrumentarium grundsätzlich befreiend, wenn sein Einsatz beim Trainer und Lehrenden mit der ständigen Bereitschaft und Fähigkeit verbunden ist, Betroffenheit zu empfinden und sich betreffen zu lassen. Unter dieser Voraussetzung wäre in der Lehre sogar der Idealfall einer abgewogenen und aufeinander abgestimmten Einheit von Denken und Fühlen und Handeln denkbar, die qua Lernen am Modell über den Multiplikationspol Student richtungsweisende Innovationsimpulse in der Praxis setzen könnte.

Andererseits aber, in manipulativer *Macherabsicht* als *Macher*, als Scharlatanerie, gehandhabt von geschickten Methodeningenieuren, von Praktikerlaien, führt diese Waffe vielleicht zu unverbindlichem gruppenspezifischen Freundschaftsalltag gegen alle und zu halbwarmem Gefühlsleben. Scheinbar mag sogar noch der Eindruck erfolgreicher Seminarführung nach den Vorstellungen Ruth Cohns entstehen, wenn personen- und themenbezogene Dimensionen in aufeinander abgestimmtem Spannungsverhältnis stehen.

Der Gefahr, daß anstelle der Befreiung Ohnmachts- und Abhängigkeitsgefühle gegenüber dem allmächtigen Seminarleiter aufkommen, beugt *team teaching* vor, damit der Kollege mögliche subtile Steuerungsmechanismen, eigene Schwächen und blinde Flecke aufdeckt. Wenn man sich in Frage stellen läßt und Konflikte offen austrägt, bewirkt kollegiale Zusammenarbeit den Abbau von Angst bei Studenten,

bewirkt ein Stück mehr an Menschlichkeit, Nähe und Aufhebung befremdender Distanz.

Eine Schwierigkeit bleibt, welchen grundsätzlichen Stellenwert und welches Ausmaß man der emotionalen Entfaltung der Beteiligten beimißt. Daß emotionales Erleben einzubeziehen ist, besonders wenn Studenten dies selbst wünschen, bleibt unbestritten. Nur darf die thematische Arbeit auch als arbeitsvertraglich festgeschriebene Aufgabe nicht zu kurz kommen. Inwieweit dieses Argument nur vorgegeben wird, um den sicheren Theorieraum nicht verlassen zu müssen und ihn einzutauschen gegen angstausslösende Offenheit gegenüber all dem, was den einzelnen bedrücken mag, sei dahingestellt. Zumindest bei den Interviewten entstand dieser Eindruck nicht.

Die angesprochene signifikante Korrelation zwischen der Bereitschaft, auf emotionale Störfaktoren einzugehen, und - vereinfachend zusammengefaßt - elitärem Bewußtsein bei Dozenten scheint eine Zufallskorrelation zu sein. Dafür sprechen auch die Ergebnisse, die wir bei Korrelationen der zugehörigen Items untereinander erlangt haben. In ihren je eigenen Bewußtsein von Wirklichkeit wenigstens versuchen die Lehrenden gemäß dem zukunftssträchtigen hochschuldidaktischen Modell R. Cohns das schwierige Geschäft des Umgangs mit Emotionen in Einklang zu bringen mit den Chancen der Freiheit von Forschung, von vor allen Dingen aber kognitiv begriffener Lehre.

9.43 Hypothese 3

Mit unserer dritten Hypothese und einigen ihr zugehörigen Variablen wollen wir das Dreieck der ineinandergreifenden Arme schließen und so, wenngleich vielleicht auch noch zu formal, eine gewisse Orientierung an einem abgewogenen hochschuldidaktischen Modell ermöglichen, wie wir es an einem Beispiel oben zur Projektarbeit im Kindergarten zu verdeutlichen suchten.

Gerade bei der Frage nach Emanzipation scheint eine möglichst freie Entfaltung der Gesprächspartner sinnvoll.

rf. Unsere dritte und letzte Hypothese heißt: *Hinterfragen fachdidaktischer Gehalte fördert den Emanzipationsprozeß bei Studenten und Dozenten.* Einige zugehörige Items, die hoch und mittel signifikant miteinander korrelieren, möchte ich Ihnen nennen. Sie sind Bestandteil der Frage: *Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf Begründungen, innere Stimmigkeit, zugrundeliegende Interessen, prüfbare Folgen?*

Begründungen würden ja schon voraussetzen, daß man irgendwie den ganzen wissenschaftstheoretischen Zusammenhang, wie Sachverhalte, Inhalte entstanden sind, zunächst auf den historischen Stand unserer heutigen Zeit bringt. Innere Stimmigkeit meint, hier im einzelnen zu durchdenken, wo solche Modelle in sich konsequent und logisch sind, damit die Kritikfähigkeit bei allen angeregt wird.

So kann eine Theorie zwar stellenweise durchaus brauchbar, belegt und für unsere Praxis relevant sein, aber an einigen Stellen besagt sie sehr wenig. Das zielt wiederum auf Alternativmodelle, Theorien, Ergänzungen, die das Für und Wider der inneren Stimmigkeit eines Modells abwägen. Das wiederum fördert Kritikfähigkeit als logisches Durchdenken von Zusammenhängen. Natürlich zählt zum Emanzipationsanliegen, zugrundeliegende Interessen, einschließlich möglicher Forschungsinteressen, aufzudecken.

Verf. Könnten Sie diese Frage vielleicht einmal einbetten in eine gruppendynamische Richtung, deren Hauptvertreter Klaus Horn ist, dessen wesentliches Anliegen darin besteht, Gruppendynamik nicht als reine Anpassung zu begreifen, sondern zu sehen im Zusammenhang mit gesellschaftskritischen Dimensionen, die vielleicht in dem von Ihnen oben angesprochenen Begründungszusammenhang oder mit Habermas als Aufdecken von erkenntnisleitenden Interessen zu sehen wären? Besteht eine Möglichkeit, die thematische, emotionale und politische Kompetenz der Lehre in eine sich wechselseitig bedingende und ergänzende Dialektik zu bringen?

C *Das würde wieder auf das Projekt hinauslaufen, wo ich dann direkt in die gesellschaftliche Wirklichkeit hineingestellt werde, und zwar ich als Person im Verhältnis zu anderen, wo ganz bestimmte Zusammenhänge fachlich gesehen und eingebracht werden müssen, und wo ich meine Arbeitsgruppe und neue Zielgruppe eben als eine subjektiv geprägte und empfindende sehen sollte. Denn dann kann ich nicht ganz anders, als auf diese konkreten Bedürfnisse und Ausgangspunkte Rücksicht nehmen und dort anfangen.*

Verf. Sehen sie auch Möglichkeiten in Seminaren, diese oben beschriebene dialektische Triade methodisch zu vermitteln?

C *Bei den Teilnehmern müßte man zunächst reihum von der subjektiven Bedingungs- und Bedürfnislage ausgehen. Dabei tauchen auch bestimmte Probleme auf. Ich glaube nicht, daß man das so kaltschnäuzig machen könnte. Der eine wird vielleicht impulsiv seine Gefühls- und Bedürfnislage ansprechen, weil er einen derartigen Arbeitsstil bereits kennt, der bei einem anderen stärkere Ängste auslöst. Derartige Miniprojekte setzen natürlich voraus, daß dieses In-Kommunikation-treten-können von vornherein gefördert, initiiert wird.*

Um eine Stellungnahme zum gleichen Problemzusammenhang baten wir auch A.

Ich bin mit dieser Hypothese am unglücklichsten, weil sie vielleicht am formalsten ist. Hinterfragen kann heißen, sich wirklich intensiv mit dem Sachverhalt auseinandersetzen zu wollen. Es kann natürlich aber auch heißen, sich nicht auseinandersetzen zu wollen. Es kann also wirklich der Teil des Tausendfüßlers sein, der sich überlegt, mit welchem Bein er nun anfängt.

Aus eigener Erfahrung bin ich eigentlich mit der Zeit dahin gekommen, an bestimmten Punkten die Diskussion brüsk und brutal abubrechen und zu sagen: "Leute, jetzt möchte ich erst einmal meine Sachen verkaufen, und danach könnt ihr wieder anfangen." Schön autoritär, zugegeben. Denn die Argumentation wirkt unbefriedigend, etwa in dem Sinne: Wenn ich dieses oder jenes tun würde, würde ich es auf welchem Netz oder ohne welches Netz tun. Oder würde ich es nicht tun, und warum tät ich es, wenn ich es täte, und welchen Interessen würde ich damit dienen? Daß das im Grunde vielfach die Motivation liefert für viele Leute, beim nächsten Male wegzubleiben, liegt auf der Hand, merkwürdigerweise aber gerade diese Exponenten dieser Diskussion. Das bringt uns jetzt natürlich auf die 2. Hypothese zurück, wo Sie auf die emotionale Dimension eingegangen sind, die man eben als emotionale Dimension im Einzelfall klären müßte. Das versuche ich hier durch Hinterfragen, um zu sehen, was bei den Beteiligten so gerade vor sich geht, aber Hinterfragen im Sinne von Reflektieren natürlich. Das fördert den Emanzipationsprozeß, sofern es nicht überproportional gerät, sofern eben daraus nicht wieder eine Forderung oder gar Überforderung wird, wie Emanzipation eine Forderung und Überforderung sein kann, so wie ja auch eigentlich all die Prozesse, bei denen man von Leuten zuviel verlangt, Regression auslösen. Auf dem Hintergrund kann ich das nur bejahen, wenn ich mich auf den Begriff der Emanzipation einlasse, ihn aber gleichzeitig relativiere, nämlich als Befreiung von allzu engen Zwängen.

Denn Emanzipation als grundsätzliche Befreiung von Zwängen ist ja einfach nicht denkbar, sicherlich nicht machbar, überhaupt nicht lebbar. Da fängt dann meine Relativierung an.

Verf. Könnten Sie Kriterien nennen, nach denen man entscheiden kann, wann die Sache, die reine Wissensvermittlung, Vorrang hat und wann dieses Hinterfragen im oben definierten Sinne:

A *Die Entscheidung wird natürlich wieder im Prozeß fallen müssen. Wenn ich mal so vorläufig Kriterien formulieren müßte, die naturgemäß auch wieder schwer operationalisierbar sind, wäre eines dieser Kriterien etwa wirklich der Informationsstand der Teilnehmer. Wenn eine bestimmte Information überhaupt noch nicht wahrgenommen ist, dann kann ich es nicht akzeptieren, daß es abgelehnt wird, diese Information überhaupt zu empfangen. Das wäre für mich eine "Conditio sine qua non". Ein weiterer Punkt wäre etwa auch so eine Entwicklungskomponente. Leute, die irgendwo sich mit einer Sache auseinandersetzen, die schon in der Praxis gestanden haben, verfügen natürlich weitaus eher über die Möglichkeit, sich einzugeben, Bedenken zu formulieren, als da, wo nur graue Theorie oder alle Theorie grau ist, wobei der letztere Fall der schwierigere ist. Denn Leuten zu vermitteln, daß da irgendwo ein Entwicklungsprozeß fehlt, der als solcher und dessen Notwendigkeit nicht gesehen wird, löst natürlich Aggressionen aus.*

Verf. Damit wären wir schon wieder bei der emotionalen Dimension.

A *Die ich ja in keinem Falle ausklammern möchte, wo ich auch nicht bereit bin, so zu tun, als wäre sie herauszukommen. Das ist ja auf einer anderen Ebene dasselbe wie mit der wertfreien Forschung.*

Verf. Ich meine es jetzt durchaus positiv. Denn das Problem ist ja, wie man die sachbezogene, emotionale und gesellschaftspolitische Dimension sinnvoll methodisch vermitteln kann.

Da kann ich höchstens strategische Hinweise geben, z. B. eben den, daß man ja gerade seine eigene emotionale Stellung sehr wahrnehmen muß. Handelt es sich möglicherweise um einen "Über-Ich-Stoff", von dem man glaubt, man muß ihn behandeln, wie er einfach dazu gehört, der einem aber selber nicht schmeckt.

Die zweite Sache wäre die, daß man die eigene Entwicklung im Auge behält, gegen welche Sachverhalte man sich selber aufspielt. Das ist für jemand natürlich besonders naheliegend, der wesentlich von der APO-Zeit geprägt ist; andererseits zähle ich dazu durchaus die Bereitschaft, kritische Nachfrage gelten zu lassen, sie vielleicht erst einmal zurückzustellen, dann aber wirklich hinterher nochmals auszugraben, um sie auf Brauchbares hin zu überprüfen. Oder umgekehrt hinterher zu fragen, wo man vielleicht aus einer bestimmten Bequemlichkeit oder Unlust bis hin zu dem Punkt, wo man nicht so schrecklich gut vorbereitet war, der Diskussion gern mal freien Lauf läßt, mit der zweifelhaften Rechtfertigung, man trete für sachbestimmte Motivation ein. Ich würde das Gelingen der Integrationen der Dimensionen letztlich abhängig sehen von meinem Weltbild, meiner soziokulturell geprägten Persönlichkeitsstruktur, meinen Vorerfahrungen und meinem theoretischen Horizont, wie ich Probleme der Gesellschaftspolitik, Erscheinungsformen psychischer und gesellschaftspolitischer Konflikte sehe, zu bewältigen suche, um eine methodisch sinnvolle Basis für themenbezogene Vermittlung zu finden.

Auf den gleichen Fragenkomplex geht B mehr begriffspositivistisch ein:

Ich möchte zunächst einmal klarmachen, was unter Emanzipation zu verstehen ist, also den Kerngehalt angeben. Ohne ihn differenzieren zu können, sagt er mit überhaupt nichts. Zur Emanzipation gehört für mich die Erzieherperspektive, ob ich jetzt auf ein Kind oder einen Studenten

einwirke oder wechselseitige Beeinflussung der Ehepaare untereinander meine. Dazu zähle ich zunächst Kommunikationsfähigkeit, Beurteilungsfähigkeit, daß ich bereit bin, zu beurteilen und konstruktive Kritik zu üben. Sodann möchte ich die Bereitschaft nennen, den anderen angemessen zu informieren, wobei freier und unvoreingenommener Gedankenaustausch vorausgesetzt wird sowie das wechselseitige Aufdecken all meiner Interessen.

Diese vier Gütekriterien möchte ich nun wiederum orientieren an dem, was inhaltlich mit Selbständigkeit und der eigenen Verantwortlichkeit gefaßt würde. Ich möchte versuchen, meine Gesprächspartner, meine Studenten, Kinder usw. zu informieren und mein Interesse darzulegen, aber auch dahingehend zu emanzipieren, daß ich den anderen in meinem Verantwortungsbereich zur Selbständigkeit und Eigenverantwortung führe.

Verf. Wenn ich Sie richtig verstehe, sprechen Sie damit die subjektive Seite von Emanzipation an, d. h. also die die Interaktion zwischen Studenten und Dozenten anspricht, die Systeme oder Teilsysteme in dem Gesamtsystem *Gesellschaft* meint. Emanzipation zielt ja auch auf gesamtgesellschaftliche Prozesse. Sie will hier durch Aufklärung Selbstbestimmung fördern und Fremdbestimmung abbauen.

B *Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation sind unabhängig vom Bezugsrahmen. Denn so interessiert es nicht, ob jemand Professor ist oder der andere ein Arbeiter, sondern es geht darum, die Interessen formulieren und artikulieren zu können, und die Bereitschaft zum Zuhören und Eingehen auf den Einzelnen.*

Verf. Ich könnte mir aber Strukturen denken, wo die Bereitschaft, Interessen offen zu benennen, auf die Nichtbereitschaft des anderen stößt. Der sagt nein, da mache ich nicht mit, hier sperre ich mich. Denn sonst müßte ich Privilegien benennen, möglicherweise könnte das Konsequenzen haben. Nehmen wir einmal ein, ein Student geht in die Praxis

und hat es mit einem Träger zu tun, der natürlich bestimmte Interessen hat, die durchaus sachbegründeter Natur sind, aber auch derartig, daß man nicht mitmachen will.

Dies bezeichne ich nicht mehr als Emanzipation im Aktionsprozeß. Denn das wäre eine Perspektive, die pädagogisch-politisch zu lösen ist.

erf. Würden Sie dieses Pädagogisch-Politische nicht im Zusammenhang sehen wollen mit dem Emanzipationsprozeß

Ja, schon, obwohl für mich der Emanzipationsprozeß das umgreifende Ziel ist.

erf. Ja, gut, dann möchte ich jetzt an dieser Stelle nachfragen, wie würden Sie das Pädagogisch-Politische greifbar machen wollen? Mit Beispielen?

Das würde unter Umständen bedeuten, daß ich meine Interessen aufdecke, und der andere nicht. Über welche Macht, über welche Privilegien verfügt er?

Sodann kann nur in einem demokratischen Prozeß versucht werden, ihm diese Privilegien irgendwie zu nehmen, oder ihm seine Vorrangstellung vielleicht erst einmal transparent zu machen. Zu diesem Zwecke muß ich mir auf gleicher Interessenebene Partner suchen. Das kann eine Vereinigung von Sozialarbeitern sein, die bestimmte Strukturen des Trägers moniert und ständig und mit Ausdauer versucht, sie durchschaubar zu machen. Sonst hätte ich Sorge, daß Kommunikation aufhört und ich mich nunmehr selbst auf die Ebene der Verschleierung von Interessen begeben. Somit ginge ich nur meinen eigenen Wunschvorstellungen nach. Sie wären nicht objektivierbar.

Verf. Nach Ihren Ausführungen schwebt mir der Begriff *Diskurs* im Hinterkopf, d. h. das kommunikative Aufeinander-eingehen, das die kommunikative Kompetenz, wie Habermas sie begreift, voraussetzt. Mit Schäfer und Schaller verstehen Sie den Diskurs wohl als Kommunikationsprozeß, wobei Sie Urteils- und Kritikfähigkeit vorausgesetzt haben. Die Kritik der orthodoxen Marxisten setzt an, wo Sie sagen, der Diskurs entspricht ja dem alten idealisierten Modell, das schon Hegel vorschwebte, woraufhin Marx, vereinfachend gesagt, die These aufgestellt hat, Bewußtsein wird geprägt vom gesellschaftlichen Sein, und nicht umgekehrt. Nun könnte man meinen, unsere konkreten gesellschaftlichen Strukturen widersprüchen der Weiterentwicklung dieses idealisierten Modelles im Diskurs über den Rahmen hinaus, in dem wechselseitig die jeweiligen Interessen aufgedeckt werden. Da ist eine ehrliche und offene Kommunikation möglich, aber wenn einer nicht mitmacht, stößt man sogleich an die Grenzen, und mein Modell nützt mir nichts mehr. Ist diese Kritik also berechtigt, daß ein Vorantreiben von innovativ gesellschaftlichen Prozessen auf Diskursebene doch mehr eine Wunschvorstellung ist?

B *Nein, ich sehe keine andere Möglichkeit, gesellschaftliche Innovation durch kommunikative Prozesse in Gang zu bringen. Vielleicht hört sich das banal an, was ich jetzt sage. Aber die Verwirklichung unseres Auftrages als Pädagoge hängt gerade von unserer Hoffnung ab. An der Stelle aufzugeben und nach anderen Möglichkeiten Ausschau zu halten, betrachte ich als ausgesprochen gefährlich und falsch. Ich sehe nur die Möglichkeit, Innovationen tragen zu lassen und abzusichern von breit angelegter Auseinandersetzung Gleichgesinnter. Hinzu kommen soll das wiederholt kritische Gespräch mit denen, die nicht bereit sind, ihre Interessen bekanntzugeben. Wenn ich die nicht dazu bringe, bin ich vorab in einem Teilschritt gescheitert. Damit bin ich aber*

nicht in meiner Langzeitperspektive insgesamt gescheitert. Einen Neubeginn ist es immer wert. Ich sehe wirklich keine andere Möglichkeit, als den Kommunikationsprozeß ständig voranzutreiben.

Bei dem Gesprächspartner D setzten wir einen anderen Schwerpunkt. Denn im Gesprächsverlauf argumentiert er mehr im Sinne strenger Empirie. Daher sprachen wir nochmals das Operationalisierungsproblem an.

rf. Lutz Koch behauptet, Emanzipation sei nicht operationalisierbar. Denn das bedeute ja, daß ich von der Manipulierbarkeit des Menschen ausgehe.

Ja, dem würde ich zustimmen. Es wird zwar keiner zugeben, Emanzipation sollte nicht gefördert werden, aber in dem Moment, wo man fragt, wie weit soll die Emanzipation gehen, entstehen erhebliche Probleme, etwa wenn die Forderung dahin geht, Gesellschaftsverhältnisse völlig im Sinne der Aufhebung von Herrschaftsverhältnissen zu ändern. Ob dies denkbar ist, scheint eine andere Frage zu sein. Denn schon hier kommt es zum Streit, da manche strikt daran festhalten, die Freiheit des Einzelnen dürfte nicht angegriffen werden. Dann erübrigt sich natürlich das Reden von Emanzipation. Emanzipation geht ja auch auf Kosten anderer. Leute mit zu vielen Freiheiten müssen eben ein Stück von ihrer Freiheit abgeben, aber auch erkennen, daß das dem anderen ein zusätzliches Maß an Selbstbestimmung ermöglicht. Die grundsätzliche Schwierigkeit scheint nur darin zu bestehen, ob man Art und Ausmaß von Emanzipationsprozessen überhaupt durch einen Fragebogen einholen kann.

Gesprächspartner C führte den gedanklichen Zusammenhang wieder an den Anfang zurück. Denn gelungene oder auch gescheiterte Modelle von Emanzipation, nicht nur am Schreibtisch oder in der heilen Seminarwelt der Hochschule erdacht, verweisen auf Praxis als Mosaiksteine für optimale Erfahrungen im Studium, auf Projekte nämlich. Hinterfragen, Ideologiekritik nur um eines modernistischen Anspruchs willen kann sicherlich nicht jenes Maß an Aufklärung bringen, das vielleicht beabsichtigt war.

Befreiend wirkt Gruppendynamik als Hilfe zur Verfeinerung meiner Sensibilität und meines emotionalen Reflexionsvermögens, wenn sie nicht zu subtiler Herrschaftstechnik degradiert wird. Befreiend wirken auch all jene Emanzipationsbestrebungen, die allzustrengen privilegienbehafteten Herrschaftsmechanismen entgegenwirken, aber nicht im trügerischen Glauben an absolute Freiheit schwelgen.

Allerdings überzeugt ebensowenig ein rein auf die Kraft von Kommunikation hoffender *Emanzipationsbegriff*, selbst wenn aus der Perspektive einer Verantwortungsethik Informationsbereitschaft und die Offenheit, eigene Interessen einzugeben, vorausgesetzt wird.

9 Zusammenfassung und Folgerungen

Einleitend thematisierten wir kurz den für unsere Arbeit bedeutsamen Erfahrungsbegriff, indem wir die für erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln bleibenden Verdienste Kants in Hinblick auf das von ihm angesprochene kritische Subjekt würdigten, wobei es als zentrale Figur mit der denkenden Vernunft die Bedingungen der Möglichkeit von Praxis antizipieren möchte. Damit wird hier erstmals in der Ideengeschichte das Theorie-Praxis-Verhältnis reflektiert. - Kritiker werfen der Philosophie Kants allerdings dogmatische Befangenheit vor, die in ihren transzendentalen Momenten begründet liege. Wir suchten zu zeigen, daß normative Pädagogik, die sich selbst auf Kant beruft, ihre letzte Geltung von dogmatischen Prinzipien deduziert.

Wenngleich der geisteswissenschaftliche Ansatz ein derartiges Verständnis kritisiert und darüber hinausgehend die historische Vermitteltheit erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis ausdrücklich betont, steht sie am Ausgang ihrer Epoche. Denn vergeblich suchen wir nach der Einsicht, daß Bewußtseinsstrukturen und Bewußtseinsgehalte gleichfalls in einem sozialen Bezugsrahmen stehen. Diese Überlegungen führten uns zur gegenwärtigen Diskussion um eine kritische Erziehungswissenschaft mit dem für sie konstitutiven kritischen Bildungsbegriff, der im permanenten Prozeß einer Dialektik von Individuum und Gesellschaft steht. Um nun jedoch nicht erneut hinter diesen Anspruch zurückzufallen, unterwirft die unter dem Emanzipationspostulat stehende kritische Theorie die vorgeblich *objektiv* arbeitenden positiven Wissenschaften der Ideologie- und Erkenntniskritik. Dabei bezieht sie die psychoanalytische Dimension der Selbstreflexion zur Erhellung der lebensgeschichtlichen Daten aller direkt oder indirekt am Forschungsprozeß Beteiligten mit ein. Allerdings wollten wir gleichfalls zeigen, daß auch die empirisch-analytischen Wissenschaften wertvolle Forschungsergeb-

nisse liefern können, wenn am Erkenntnisinteresse eruierte Voraussetzungen, Zielsetzungen und Interpretationen offengelegt werden. Dann ist nämlich eine sinnvolle Vermittlung von beiden Wissenschaftsströmungen denkbar.

Im historischen Überblick vergegenwärtigten wir uns zusammenfassend auf dem Hintergrund einer Dialektik von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation die in herkömmlicher Gruppendynamik vernachlässigte sozialhistorische Komponente, indem wir mit Lapassade *Gruppe* als *soziale Organisation* begriffen. Demnach gehen in organisationsgeschichtlicher Perspektive die Anfänge gruppendynamischer Ansätze nicht erst auf Kurt Lewin zurück. Maßgebliche Vorläufer sind vielmehr bereits in den Phasen des Frühsozialismus und der klassischen Organisationstheorie zu finden.

Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der gruppendynamischen Bewegung in den USA zeigte aber auch deutlich, daß die Negation der organisationsgeschichtlichen Sicht im Kontext mit der strikten Ausklammerung gesellschaftspolitisch kontroverser Themen nur konsequent ist. Denn nach einer umfangreichen Studie Geberts ergaben sich gruppendynamische Erfolgsmeldungen in wirtschaftlichen Organisationen nur unter zwei Bedingungen: Die Unternehmen befanden sich in ernsthaften Schwierigkeiten und die Unternehmensspitze war deshalb selbst aktiv an innovatorischen Maßnahmen beteiligt. Es wird nunmehr leicht einsehbar, warum technisch-ökonomische Veränderungen nicht von sozialen Innovationsbestrebungen zu trennen sind.

Fehlen indessen die genannten Bedingungen und die Veranstalter intervenieren in gesellschaftspolitisch standpunktbezogener Absicht, dann könnten die sich ihrer eigenen Interessenlage nun bewußten, gut dotierten Manager leicht geneigt sein, derartige Kurse in Zukunft nicht mehr zu besuchen. Damit versiegt aber wiederum eine für die Trainer wichtige Einnahmequelle. Das liegt natürlich nicht in ihrem Interesse. Wir such-

ten zu zeigen, daß in Deutschland, bedingt durch die Professionalisierungsbemühungen im Bereich der Gruppendynamik, die theoretische Positionsklärung und die methodologische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen vernachlässigt wurde.

Die etymologischen und definitorischen Überlegungen mündeten in ein Verständnis von *Gruppendynamik* als in einer Gruppe wirkende, vorbewußte, unbewußte und bewußte Interaktion und Kommunikation, die nach Adressatendimension und nach vorbeugendem, korrektivem oder therapeutischem Interventionstypus handlungsrelevant werden. Als signifikante Kennzeichen der Gruppe nannten wir ihre relative Dauer, Kontinuität und einen zahlenmäßig begrenzten Personenkreis. Dabei stehen die das Gruppenleben prägenden Beziehungs- und Inhaltsaspekte, d.h. ihre gefühlsbezogenen und sachbestimmten Komponenten, in einem unlösbaren wechselseitigen Bezug. Außerdem werden schließlich alle in der Gruppe manifesten Phänomene von kulturellen, gesellschaftlichen, lebensgeschichtlichen, kognitiven und situativen Bedingungen geprägt.

Anschließend beschäftigten wir uns zunächst in einer gerafften Zusammenfassung mit der Philosophie Hegels als dem in der Entwicklung und Selbstentfaltung des Geistes begriffenen Weltprozeß, dessen jeweilige Stufen in der Philosophie der Logik, der Natur und der Philosophie des Geistes bedeutsam werden. Bei ihr kritisierten wir insbesondere die folgeschwere, bedingungslos bejahende Position gegenüber dem objektiven Geist und seinen Repräsentanten, zu denen Hegel Familie, Staat und Gesellschaft zählt. Denn als historisch Gewordene und Gewachsene sind sie gleichzeitig vernünftig und notwendig. Dieses Verständnis hat dann jedenfalls, wie Dewey zu Recht anmerkt, bereits den Boden für die deutsche Institutionengläubigkeit und den Hitler'schen Faschismus bereitet.

Neben der für herkömmliche gruppendynamische Praxis maßgeblichen Kritik an Hegels Gedankengut wird wie bei

Kant auch bei Hegel der Erfahrungsbegriff bedeutsam. Er ist bei diesem allerdings anders als bei jenem mit dem dialektischen Prozeß identisch und manifestiert sich im *reflexiven Denken*, das die Inhalte ihrer Unmittelbarkeit enthebt und in eine höhere Ebene transformiert.

Es wurde gezeigt, daß auch Dewey als hervorragender Exponent des amerikanischen Demokratieverständnisses bei seiner im Organismus- und Gleichgewichtsmodell fundierten Gesellschaftstheorie den Erfahrungsbegriff zugrundelegt. Seine Erscheinungsformen, seine dialektisch vermittelten Elemente und seine Wirkungsweisen können hingegen nicht mehr den von Dewey als spekulativ klassifizierten Kategorien Hegels zugeordnet werden. Sie verstehen sich vielmehr als Summe von *beobachtbaren Geschehnissen*. Somit nahm Dewey zwar einerseits für unseren Argumentationsrahmen eine zentrale Stellung ein, da erfahrungswissenschaftliche Ergebnisse mit einer vom kritischen Bildungsbegriff konstituierten Erziehungswissenschaft vermittelt werden sollten. Andererseits kritisierten wir aber das von Dewey ausgehende pragmatische Gedankengut mit seinem erheblichen Einfluß auf die herkömmliche gruppendynamische Praxis. Denn der Glaube Deweys an eine a priori gute Gesellschaft wirkt selbst dann leerformelhaft, wenn er den Abbau unverdienter Privilegien und ungerechter Benachteiligungen fordert, da herrschaftsstabilisierende ideologisierende Implikationen einfließen.

Weil K. Lewin, beeinflusst von der deutschen gestaltpsychologischen Tradition, als Begründer der Gruppendynamik gilt, wandten wir uns ausführlich seiner aus strukturellen und dynamischen Aspekten geprägten Feldtheorie zu. Wir wiesen ihren Bezug zur klassischen Physik nach. Diesen finden wir auch beim Prinzip des *Hier und Jetzt* im gruppendynamischen Prozeß. Das, was *hic et nunc* passiert, erlaubt dann eine Voraussage, was sich wenig später ereignen wird unter der Annahme,

daß der gegenwärtige Zustand des Feldes vom Feld in der unmittelbaren Nachbarschaft zu einer vergangenen Zeit abhängt. Demgegenüber versuchten wir mit der Quantentheorie aber herauszustellen, wie eine Anzahl von Atomen in enger räumlicher Nähe sich nach eigenen Gesetzmäßigkeiten entfalten können. Diese Argumentationsstruktur setzt allerdings voraus, daß das Problem der Kausalität neu diskutiert wird in Kategorien eines Raum- Zeit-Kontinuums. Die Raum- Zeit- Determinante bestimmt wiederum die in der Vergangenheit festgelegte Geschwindigkeit, mit der sich jeder Beobachter auf einer Weltlinie und dem sich daraus ergebenden, besonderen Weltquerschnitt bewegt. Das *Jetzt* des Verhaltens im traditionellen gruppendynamischen Rahmen hängt also eng mit der in der Vergangenheit gesetzten Geschwindigkeit zusammen. Die Kritik an der Lewinschen Feldtheorie verweist wiederum auf den psychoanalytischen Ansatz. Denn hier werden in der Triade Es, Ich, Über-Ich vermittelte vergangenheitsbestimmte Sozialisationsprozesse reflektiert und interpretiert, um damit den Boden für aufbauende pädagogische Maßnahmen und Beratungen zu ebnen. Mit Bezug auf Lewins Feldtheorie haben wir einen maßgeblichen Vertreter gruppendynamischer Konzepte kritisiert.

Die folgenden Überlegungen zur strukturell-funktionalen Parsons'schen Systemtheorie, dessen Nähe zu der Weiterentwicklung der Deweyschen pragmatischen Gesellschaftstheorie nachweisbar ist, sollten die in systemtheoretischem Denken verborgenen Anpassungsnormen an die a priori vernünftigen Institutionen eruieren.

Daran anknüpfend, intendierte die unsere Arbeit leitende kritische Theorie eine Auseinandersetzung mit dem vom systemtheoretischen Ansatz getragenen Positivismus unter den Aspekten von Aufklärung, Erkenntnis-Ideologiekritik und Selbstreflexion. Vertreter des Positivismus verschleiern ihr Herrschaftsinteresse nämlich mit dem Verweis auf die technischen Erfordernisse in zweckrational begriffenen Subsystemen. Dennoch wird

auch der Anspruch der Wertfreiheit fraglich, da mit der Auswahl von Tatsachen gleichzeitig Wertungen einhergehen. Außerdem ist, wie zu zeigen war, die *a priori*-Entscheidung für Vernunft irrational. Zudem enthält analytische Wissenschaftstheorie die Annahme, die zunehmende Weiterentwicklung und Verwendung von Sozialtechniken bewirke, daß der Mensch auch sein eigenes Geschick rational lenken könne. Selbst die von der formalen Systemtheorie behauptete *deduktive Vollständigkeit* hat K. Gödel widerlegt.

Mit Habermas suchten wir weiter das besonders für gruppendynamisches Handeln bedeutsame Verständnis von Selbstreflexion zu erläutern. In der philosophischen Hermeneutik findet sie ihre Ausprägung und Anwendung in kommunikativer Kompetenz. Aus der Tiefenhermeneutik bezieht Selbstreflexion ihr Instrumentarium für szenisches Verstehen mit dem psychoanalytischen Vorverständnis der Struktur verzerrter und unverzerrter Kommunikation. Erstere entsteht nämlich dann, wenn sprachliche und vorsprachliche Symbolorganisation miteinander vermischt werden. Zur Selbstreflexion notwendiges und in der Tiefenhermeneutik angesiedeltes szenisches Verstehen basiert schließlich noch auf der Theorie abweichender Sozialisationsprozesse.

Im siebten Kapitel suchten wir den Bezug zu verschiedenen Positionen kritischer Erziehungswissenschaft herzustellen. Dabei wurde allerdings die Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch und der Wirklichkeit deutlich. Das bei Blankertz in der *methodischen Leitfrage* angesprochene Individuum wird nämlich wie der in der Faktorenanalyse der Persönlichkeitspsychologie erfaßte Einzelne zum abstrakten Gedankending. Damit geht aber der tiefenhermeneutische Aspekt der konkreten lebens- und gattungsgeschichtlichen Verankerung des Menschen verloren.

Die Beschäftigung mit den für herkömmliche gruppendynamische Praxis tauglichen Fragen der Matrix Lenzens kulminierte in der Erkenntnis, daß die Inhalte grup-

pendynamischer Trainings direkt oder indirekt von Beziehungsklärungen bestimmt werden. Wie Blankertz nun gezeigt hat, stehen Methoden und Inhalte in einem unlösbaren Implikationszusammenhang. Dieser Gesichtspunkt führte uns zu der Frage nach der Bedeutung der einzelnen methodischen Ebenen. Auf der ersten, die Schulz und Heimann die der Artikulationsschemata nennen, liegt dem Methodenverständnis ein Lernbegriff mit den ihn konstituierenden Denkstufen zugrunde, wie ihn Dewey verwendete. So ermöglichte die Analyse dieser wie auch der übrigen vier methodischen Ebenen klare Aussagen über die Anlage von Methoden, die sich als Arrangement von Techniken verstehen.

Die dritte für uns relevante Frage der Matrix schließlich richtete sich auf die Ziele gruppendynamischer Trainings und deren Wirkungen. Dabei ergab die beispielhaft gedachte Auseinandersetzung mit der empirisch aufgebauten Dissertation Fenglers, daß die auf Däumling und Benne zurückgehenden Zielkategorien mit den von ihnen erlangten Ergebnissen ein technologisches Erkenntnisinteresse bekunden. Gestützt werden sie von einem formalen Demokratiebegriff, der Konsensus voraussetzt und nicht als Ziel anstrebt.

Trotz der oben genannten wertvollen Erkenntnisse war die Matrix für eine an der Emanzipationsnorm orientierte Gruppendynamik, wie sie Kosse in seinem *Sozialtraining* verwirklicht hat, nicht weiter verwertbar, da einerseits das Individuum als abstraktes Gedankending angesehen wird, der einzelne andererseits aus der Sicht der von Blankertz und Lenzen gleichfalls beanspruchten Tiefenhermeneutik aber konkret lebens- und gattungsgeschichtlich determiniert ist.

Diese Überlegungen führten uns zum erziehungswissenschaftlichen Modell offener Curricula, das auf in Verhaltensweisen überprüfbare Lernziele verzichtet und stattdessen die in Unterrichtsspielen manifesten Handlungen an lediglich regulativen Leitprinzipien ausrichtet. Eine bestimmte, qualitativ festgelegte Anzahl von Handlungen konstituiert allerdings erst eine spezifische Disposition. Das bedeutet indessen nicht, daß umgekehrt von einem Leitprinzip her bereits

vorweg detaillierte Handlungssequenzen angegeben werden können. Somit entfällt die grundsätzlich in der Angabe von Lernzielen implizierte Voraussetzung, der Mensch sei in der vorgegebenen Richtung manipulierbar. Eine derartige Annahme widerspricht nämlich dem in der Emanzipationsnorm implizierten Postulat nach Abbau von Fremdbestimmung.

Mit der Bestandsaufnahme zur gegenwärtigen hochschuldidaktischen Situation wollten wir die Folgen rein intellektualistisch begriffener Lehre aufzeigen. Sie fördert nämlich lediglich Konkurrenz- und Leistungsdenken und widerspricht den Prinzipien forschenden Lernens aller Beteiligten bei gemeinsamer Zielabsprache.

Ob Lehrformen diesen Vorstellungen genügen, die der Entfaltung der Emotionalität Rechnung tragen, dabei aber gleichzeitig die Balance herstellen können zwischen physischen, psychischen und intellektuellen Bedürfnissen, versuchten wir durch eine Befragung aller Lehrenden an Fachhochschulen für Sozialwesen in NW herauszufinden. Dabei konnten wir unsere Hypothesen verifizieren:

1. Projektstudium verbessert die Lehr- und Lernsituation
2. Studentisches Lernen wird durch Vermittlungsstrategien verbessert, bei denen die emotionale und sachbezogene Dimension im wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang stehen.
3. Hinterfragen hochschul- und fachdidaktischer Gehalte fördert den Emanzipationsprozeß bei Studenten und Dozenten

In fünf Qualitativinterviews haben wir spezifische Probleme angesprochen, die sich aus der Vermittlung von empirisch-analytischer Wissenschaft mit Handlungsfor-schung ergeben. Ehrlichkeit und Offenheit, Benennen der eigenen Forschungsabsichten wurde in der Regel auch bei quantitativen Verfahren befürwortet. Zudem gingen wir in den Gesprächen auf den Stellenwert gruppensdynamischer Prozesse im Wechselbezug zur sachbezogenen Ebene in der Lehre ein.

Einmal wirkt Gruppendynamik befreiend. Sie verfeinert die eigene Sensibilität. Sie verbessert das Reflexionsvermögen. Zum anderen aber kann sie als subtile Herrschaftstechnik, als Manipulationswaffe verwendet werden.

So können hochschuldidaktische Modelle als Analyse von lehrendem und lernendem Verhalten nur überzeugen, wenn sie die in unseren Hypothesen sichtbaren Zusammenhänge als Auftrag für eigenes Handeln sehen. Hieran werden sich die Grenzen und Möglichkeiten selbstbestimmten Tuns messen lassen müssen- für manche ein vielleicht beschwerlicher und schmerzlicher Prozeß.



- 1 *Chavers, R., Dialektik als Wissenschaftsbegriff.⁷ Eine Untersuchung über die Aspekte dialektischer Begriffsbildung im Hinblick auf den Methodenstreit unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten.* Diss. Berlin 1972, S. 44.
- 2 *Kant, I., Werke.* Hrsg. v. d. Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. III, ²Berlin 1911, S. 30.
- 3 *Kant, I., Werke, a.a.O., S. 35.*
In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Eberhard, dessen Aussagen zu den *synthetischen Urteilen* er als leeren Wörterkram einstuft, umschreibt Kant das Prinzip synthetischer Urteile in einer von seinen Spätschriften: ... *daß sie nicht anders möglich sind als unter der Bedingung einer dem Begriffe ihres Subjects unterlegten Anschauung, welche, wenn sie Erfahrungsurteile sind, empirisch, sind es synthetische Urteile a priori, reine Anschauung a priori ist.* (*Kant, I., Werke, Bd. VIII, S. 241*).
- 4 *Kant, I., Werke, a.a.O., Bd. III, S. 145.*
- 5 *Kant, I., Werke, a.a.O.*
- 6 *Chavers, R., Dialektik..., a.a.O., S. 170.*
- 7 *Cohen, H., Kants Theorie der Erfahrung,* ³Berlin 1918 (1871), S. 644ff. in: *Blankertz, H., Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus,* Diss., Göttingen 1958, S. 94. Cohen gilt als Begründer des methodischen Idealismus. Er will die Erfahrung von ihrem hypothetischen und zufälligen Charakter befreien, indem **er Methode nicht absolut, sondern schöpferisch setzte.**
- 8 *Kant, I., Werke, Bd. III, a.a.O., (Kritik der reinen Vernunft)*
Kant, I., Werke, Bd. V, a.a.O., (Kritik der Urteilskraft) (Kritik der praktischen Vernunft)
- 9 *Kant, I., Werke, Bd. III, a.a.O., S. 19.*
- 10 *Oelmlüller, W., Die unbefriedigte Aufklärung. Beiträge zu einer Theorie der Moderne von Lessing, Kant, Hegel,* Frankfurt a.M. 1969, S. 106. Auf dieses Element, das Habermas als das Verhältnis von Theorie und Gegenstand begreift, **werden wir später noch eingehen.**

- 11 Chavers, R., *Dialektik...* a.a.O., S. 173.
- 12 Blankertz, H., *Der Begriff...* a.a.O., S. 90.
- 13 Vgl. Petzelt, A., *Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften*, in: *Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik*, 1953, S. 161-174; ders., *Grundzüge systematischer Pädagogik*, ³Freiburg, 1964.
- 14 Heitger, M., *Über den Begriff der Normativität der Pädagogik*, in: Heitger, M., Ipfling, H.J., *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht*, Bad Heilbrunn 1969, S. 98.
- 15 Vgl. u.a. die von M. Heitger u.a. herausgegebene *Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftliche Pädagogik* (1924ff.). So sieht etwa Lutz Koch mit Kant das Wesen des Politischen einer Erziehung zum ewigfriedvollen Weltbürgertum von der reinen Idee her. Die Bedingung der Möglichkeit, daß solche pazifistisch gesinnten Menschen in Zukunft beieinander leben werden, ist die Ausrichtung an einer Norm, die im Anspruch der Pflicht gründet, den Menschen zum Besseren zu bringen. Vgl. Koch, L., *Kant und das Problem der Erziehung*, in: *Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik*, 1973, S. 32ff.
- 16 Grundlegend ist hierbei insbesondere die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung zwischen Habermas und Popper. Vgl. Habermas, J., *Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, und Popper, K.R., *Was ist Dialektik?* in: Topitsch, E., (Hrsg.) *Logik der Sozialwissenschaften*, ³Köln-Berlin, 1965. Vgl. auch Adorno, Th.W. u.a., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, ⁴Neuwied 1970.
- 17 Bei theoretischen Überlegungen wird insbesondere die Anstrengung des Begriffs bedeutsam. Jedenfalls ist sie wichtiger als empirische Untersuchungen. Vgl. zum Problem Winch, P., *The Ideals of Social Science and its Relation to Philosophy*, London 1958.
- 18 Auf den Begründer der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm Dilthey, können wir im Rahmen unserer Fragestellung nicht näher eingehen. Zum Problem vgl. Groothoff, H.H., *Über Diltheys Entwurf einer wissenschaftlichen Pädagogik*, *Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik* (Päd. als Wissenschaft) 4/1966, S. 58f. Ohne hier schon auf die Dialektik Hegels eingehen zu wollen, sei dennoch angemerkt, daß die Hermeneutik Diltheys als Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die erzieherische Wirklichkeit zu begreifen, die Dialektik Hegels ablöste. So sagt Dilthey: *Es war Hegels Verdienst, daß er in seiner Logik den rastlosen Strom des Geschehens zum Ausdruck zu bringen suchte. Aber es war sein Irrtum, daß*

diese Anforderung ihm nun unvereinbar erschien mit dem Satz des Widerspruches.... So erstarrt in Hegels dialektischer Methode die Mannigfaltigkeit des geschichtlichen Lebens. Dilthey, W., Werke, Bd. VII, S. 157, in: Richey, G.H., Die Überwindung der Subjektivität in der empirischen Philosophie Diltheys und Deweys, Diss., Göttingen 1935, S. 40.

- 19 Blankertz betont, die nivellierenden Differenzen eines Bemühens, das strukturtragende Momente bildungstheoretischer Modelle herausfinden wolle, seien intendiert. Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974, S. 31.
- 20 Blankertz, H., Theorien..., a.a.O..
- 21 Klafki, W., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik- Empirie- Ideologiekritik, in: Z.F.Päd. 3/71, S. 356.
- 22 Vgl. zum Problem die Ausführungen W. Klafkis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie will nämlich im Interesse der pädagogischen Praxis die Grundstruktur der Erziehungswirklichkeit systematisch erfassen (Klafki, W., Dialektisches Denken, Kleine Bonner Festgabe für Th. Litt, Bonn 1955).
- 23 Der Begriff spielt bei dem vom strukturell-funktionalen Ansatz geprägten Schelsky-Schüler Niklas Luhmann eine entscheidende Rolle und führt, so jedenfalls Habermas, zu einer technologisch verstandenen Gesellschaftstheorie. Auf dieses Problem werden wir später noch eingehen (Vgl. Luhmann, N., Habermas, J., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971).
- 24 Blankertz, H., Theorien... a.a.O..
- 25 Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, München 1972.
Mollenhauer, K., Was ist Erziehungswissenschaft? in: deutsche Jugend, 5/1966, S. 207ff.
Lempert, W., Bildungsforschung und Emanzipation, in: Neue Sammlung, 1969, S. 347ff.
Dahmer, I., Theorie und Praxis, in: Dahmer, I., Klafki, W. (Hrsg.), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche -Erich Weniger, Weinheim, Berlin 1968, S. 35ff.
- 26 Lieber, H.J., Philosophie, Soziologie, Gesellschaft, Berlin 1965, S. 83.
- 27 Marcuse sieht Herrschaft als Instrument einer bestimmten Gruppe oder einzelner. Herrschaft ausübende Personen wollen nämlich selbst an einer privilegierten Position festhalten und ihre Macht steigern. Solch eine Herrschaft schließt den technischen, materiellen und intellektuellen Fortschritt nicht

aus, aber er ist nur ein unvermeidliches Nebenprodukt, während die irrationale Lebensnot, der Mangel der Beschränkung weiter bestehen. (Marcuse, H., *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt a.M., 1969, S. 41.)

- 28 Klafki, W., *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie*, a.a.O., S. 383.
- 29 Horkheimers kritische Theorie setzt beim transzendentalen Denken an. Ihre Methode fußt auf der *negativen Dialektik*. Sie ist definiert als das Prinzip, darauf zu verzichten, die richtige Gesellschaft, das schlechthin Gute inhaltlich darzustellen, aber die gegenwärtige Gesellschaft zu kritisieren. (Horkheimer, M., in: Grossner, C., *Verfall der Philosophie*, Hamburg 1971, S. 262.)
- 30 Chavers, R., *Dialektik...* a.a.O., S. 170.
- 31 Rückriem, G.M., *Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung*, in: Klafki, W., u.a. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*, Funkkolleg, Bd. I, Frankfurt a.M. 1970, S. 257ff.
- 32 Habermas, J., *Analytische...*, a.a.O., S. 292.
- 33 Lempert, W., *Bildungsforschung und Emanzipation*, in: *Neue Sammlung* 4/1969, S. 355.
- 34 Klafki, W., *Erziehungswissenschaft...*, a.a.O., S. 368. Dort finden sich auch weitere Literaturangaben zu Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Aloys Fischer und Rudolf Lochner.
- 35 Brezinka meint, man werde Rudolf Lochner nicht gerecht, wenn man seinen Ansatz auf eine deskriptive Position beschränke. Empirische Pädagogik in Lochners Sinn verbinde naturwissenschaftliche Methoden mit geisteswissenschaftlichen Perspektiven. (Brezinka, W., *Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu R. Lochners 'Deutsche Erziehungswissenschaft'*, in: *Z.f.Päd.* 11/65, S. 207ff.)
- 36 Petersen, P. und Müller-Petersen, E., *Die pädagogische Tatsachenforschung*, Paderborn 1965, in: Klafki, W., *Erziehungswissenschaft...* a.a.O., S. 368.
Zur systematischen Würdigung der Werke P. Petersens vgl. Kosse, W., *Erziehung und Lebenssinn*, Diss. Oberursel/Taunus 1967. Vgl. dort auch die umfassende Bibliographie der Schriften Petersens.
- 37 Habermas, J., *Analytische Wissenschaftstheorie...* a.a.O., S. 293.
- 38 Habermas, J., *Analytische Wissenschaftstheorie...* a.a.O., S. 302.
- 39 Vgl. oben S. 3f.

- 40 Lapassade, G., *Gruppen, Organisationen, Institutionen*, Stuttgart 1972, S. 10 (Original: *Groups, Organisations and Institutions*, Gauthier-Villars, Paris 1967)
- 41 Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 33.
- 42 Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 35.
- 43 Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 37
- 44 Vgl. Comte, A., *Discours sur l'ensemble du positivisme* 1848, in: Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 36.
- 45 Vgl. zum Problem z.B. Taylor, F.W., *Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung*. München, Berlin 1913, in: Lapassade, *Gruppen...*, a.a.O., S. 38.
- 46 Vgl. Mayo, Elton, Hawthorne und die Western Electric Company, in: *Probleme industrieller Arbeitsbedingungen*,⁴ Frankfurt a.M., 1949, S. 108ff. (Original: *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston 1945).
- 47 Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 46.
- 48 Vgl. Benne, K.D., *Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium*, in: Bradford, L.P., Gibb, J.R. und Benne, K.D., *Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode*, Stuttgart 1972, S. 95-154. (Originalausgabe: *T-Group-theory and Laboratory Method, Innovation in Re-education*, New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc. 1964). Vgl. auch Marrow, A.J., *Aus der Vorgeschichte der National Trainings Laboratories*, in: *Gruppendynamik*, 1/70, S. 45-49.
- 49 Spangenberg, K., *Chancen der Gruppenpädagogik, Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht*, Weinheim, Berlin, Basel 69.
- 50 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 96ff.
- 51 Eine demnächst erscheinende und von Däumling betreute Bonner Dissertation von E. Struck untersucht das Problem der Wirkungen heutiger *Sensitivity Trainings*. Wie der Verf. in einem Gespräch im März 1973 erfahren konnte, geht man von der Hypothese aus, daß mögliche Einstellungs- und Verhaltensänderungen bestenfalls 6 Monate andauern.
- 52 Die T-Gruppe war mit der Absicht ins Leben gerufen worden, sich um die Verbesserung erzieherischer Einwirkungen zu bemühen. Parallel zu diesen Anstrengungen verläuft die Geschichte der National Training Laboratories (NTL). Diese Organisation, die der National Education Association angehörte, ging unmittelbar aus dem National Training Laboratory in Group Development hervor, das unter gemeinsamer Trügerschaft der National Education Association und des Research Center for Group Dynamics (zunächst am

Massachusetts Institute of Technology, dann an der Universität von Michigan) die ersten Sommer-Laboratorien in Bethel (Maine) veranstaltete (Bradford, L.P., Gibb, J., Benne, K.D., Gruppentraining..., a.a.O., S. 21.)

- 53 Diese Gruppe hieß *Basic Skills Training Group* (BST) (Benne, K.D., *Geschichte...*, a.a.O., S. 98.)
- 54 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 101.
- 55 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 125.
- 56 Vgl. Ausführungen S.
- 57 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 103f.
- 58 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 106.
- 59 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O., S. 120.
- 60 Benne, K., *Geschichte...*, a.a.O.
- 61 Gebert, D., *Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung*, Berlin 1972, o.S., aus der Einleitung der Mitarbeiter.
- 62 Gebert, D., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 249.
- 63 Gebert, D., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 222.
- 64 Spangenberg, K., *Chancen...*, a.a.O., S. 100.
- 65 Spangenberg, K., *Chancen...*, a.a.O., S. 101.
- 66 Spangenberg, K., *Chancen...*, a.a.O.
- 67 Spangenberg verweist auf das Manuskript einer Rundfunksendung über dieses Training, das leider vergriffen und dem Verf. nicht mehr zugänglich ist. Vgl. z. Problem Minssen, F., Künzler, E. und Behncke, C., *Gruppendynamik. Ein pädagogisches Experiment*, Berlin 1966. Manuskript für eine Sendung im Sender Freies Berlin, III. Programm am 2.1.1966.
- 68 Sbandi, Pio, *Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht*, München 1973, S. 180f.
- 69 Sbandi, P., *Gruppenpsychologie...*, a.a.O., S. 182.
- 70 Sbandi, P., *Gruppenpsychologie...*, a.a.O., S. 180.
- 71 Krage, W., *Konflikt mit Institutionen, Gruppentraining-Ziele und Methoden*, in: *Academica* 12/1/1972, S. 16, in: Sbandi, P., *Gruppenpsychologie...*, a.a.O., S. 181.
- 72 Vgl. unsere Ausführungen S. 15.
- 73 Nahrman, F., Schmidt, J., Voigt, B., Götter, Laien und andere. *Zur Ausbildungssituation in der Sektion Gruppendynamik im DAGG*, in: *Gruppendynamik*, 3/1975, S. 228.
- 74 Vgl. Hartmann, H., *Funktionale Autorität*, Stuttgart 1964, S. 23; Hesse, H.A., *Berufe im Wandel*.

Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung, Stuttgart 1968, S. 32ff. u. S. 50ff.

- 75 So kennzeichnet Hofstätter, (*Kritik der Massenpsychologie*, Hamburg 1970, S. 10) die Erfolge, die Le Bons Massenpsychologie erzielte. (*Le Bon, G., Psychologie des Foules*, Paris 1895).
- 76 Scharmann, Th., *Zur Systematik des Gruppenbegriffs in der neueren deutschen Psychologie und Soziologie*, in: *Psycholog. Rundschau*, Bd. X, 1959, S. 19.
- 77 Anger, H., *Kleingruppenforschung heute*, hrsg. von Lüschen, G., *Kleingruppenforschung im Sport*, Sonderheft 10 d. Kölner Z. f. Soz. u. Sozialpsych., Köln, Opladen 1966, S. 17.
Die Diskussion um den Unterschied von Gruppe u. Kleingruppe veranlaßt Sbandi zu der These: *Gruppe ist als kleine Gruppe zu verstehen*. Wir möchten auf die begriffliche Problematisierung verzichten, da die Angabe aller bedeutenden Merkmale einer Gruppe den Streit nichtig erscheinen läßt. Vgl. z. Problem Sbandi, P., *Gruppenpsychologie...*, a.a.O., S. 98f.
- 78 Anger, H., *Kleingruppenforschung...*, a.a.O. Vgl. z. Problem auch Homans, G.C. Die in der Kleingruppenforschung verwandten Hypothesen wollten die Beziehungen zwischen den experimentell geschaffenen unabhängigen Variablen und den von ihnen abhängenden untersuchen. Demgegenüber bevorzuge die Soziologie die qualitative Beschreibung der sozialen Struktur von Gruppen, die sie erforschen wolle. (*Homans, G.C., Groups. The Study of Groups*, in: Sills, D.L. (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. VI, *The Macmillan Company and the Free Press*, 1968, S. 259ff.)
- 79 Vgl. z. Problem Scharmann, Th., *Zur Systematik...* a.a.O., S. 16-48. Vgl. Proesler, H., Beer, K., *Die Gruppe. Ein Beitrag zur Systematik soziolog. Grundbegriffe*, Berlin 1955.
- 80 Anger, H., *Kleingruppenforschung...*, a.a.O. Zur gleichen Erkenntnis gelangt Scharmann bereits 1959 (*Scharmann, Th., Zur Systematik...*, a.a.O., S. 25ff.) Vgl. zum Problem auch Stone, der kritisch anmerkt, daß die Arbeiten zur Kleingruppenforschung nicht aufeinander abgestimmt seien, daß sie manchmal schwerwiegende Widersprüche enthielten und naiv vereinfachende Ergebnisse lieferten und daß Kleingruppenforscher in den von ihnen berichteten Beobachtungen und Analysen manchmal auf höchst irreführende Weise parteilich sein können. (*Stone, G.P., Begriffliche Probleme der Kleingruppenforschung*, in: Lüschen, G. (Hrsg.), *Kleingruppenforschung...*, a.a.O., S. 44.)
- 81 Weißbrodt, E., *Gruppe*, in: Goetze, A. (Hrsg.), *Trübners Deutsches Wörterbuch*, Bd. III, Berlin 1939, S. 254.

- 82 Drosdowski, G., Grebe, P. u.a., 'Gruppe', in: Duden, Etymologie, Bd. VII, in d. Reihe: Drosdowski, G., Grebe, P., Köster, R., Mentrup, W., Müller, W. (Hrsg.), Der Große Duden, Mannheim, Wien, Zürich 1963, S. 239.
- 83 Drosdowski, G. u.a., 'Gruppe'..., a.a.O.
- 84 Hofstätter verwendet für den Begriff Gruppe irrtümlicherweise die ital. Bedeutung *gruppo* statt *gruppo* (Hofstätter, P.R., Gruppendynamik, a.a.O., S. 177). So auch bei Sbandi, der sich auf Hofstätter bezieht (Sbandi, P., Gruppenpsychologie..., a.a.O., S. 95).
- 85 Scheumann, E., 'Gruppe', in: Grimm, J. u. Grimm, W., Deutsches Wörterbuch, IV. Halbband, I. Abt., 6. Teil, Leipzig 1935, S. 972. Gemeint sind damit die das Individuum prägenden Gruppen in der Alltagssituation. Es geht also um das später noch ausführlich zu erörternde Problem, welche Wirkungen diese Gruppen auf jene im Laboratorium mit Blick auf deren Dynamik im Hier und Jetzt ausüben und gleichzeitig umgekehrt, um die innovatorischen Möglichkeiten der letzteren in der back-home-Situation.
- 86 W. Moede kommt, so Scharmann, das Verdienst zu, als einer der ersten Psychologen in Deutschland experimentell und in einem systematischen Gesamtrahmen Fragen sozialer Wechselbeziehungen untersucht zu haben. (Scharmann, Th., Zur Systematik..., a.a.O., S. 30).
- 87 Moede, W., Experimentelle Massenpsychologie d. Gruppe, Darmstadt 1973, S. 3 (Abdruck der Erstausgabe aus dem Jahre 1920).
- 88 Wiese, L.v., Das Ich und das Kollektiv, Berlin 1967, S. 33.
- 89 Wiese, L.v., Beziehungssoziologie, in: Vierkandt, A. (Hrsg.), Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931, S. 78.
- 90 Homans, C.G., Theorie der sozialen Gruppe, Köln-Opladen 1960, S. 102. (Original: The Human Group, New York: Harcourt, Brace & Company 1950).
- 91 Homans, C.G., Theorie..., a.a.O., S. 29.
- 92 Homans, C.G., Elementarformen sozialen Verhaltens, Köln, Opladen 1968, S. 6 (Am. Original: Social Behavior. Its Elementary Forms, Harcourt: Brace & World, Inc. 1961).
- 93 Homans, C.G., Theorie..., a.a.O., S. 104.
- 94 Homans, C.G., Theorie..., a.a.O., S. 37.
- 95 Hartley, E.L. u. Hartley, R.J., Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1969, S. 265.

- 96 Hartley, E.L. u. Hartley, R.J., *Grundlagen...*, a.a.O., S. 278.
 - 97 Newcomb, Th.M., *Sozialpsychologie*, Meisenheim 1959, S. 429 (Original: *Social Psychology*, New York: The Dryden Press 1950).
 - 98 Newcomb, Th., *Sozialpsychologie*, a.a.O., S. 426.
 - 99 Hofstätter, P.R., *Einführung in die Sozialpsychologie*, Stuttgart 1973, S. 323.
 - 100 Hofstätter, P.R., *Einführung...*, a.a.O., S. 324.
 - 101 Mills, Th.M., *Soziologie der Gruppe*, München 1969, S. 12 (Original: *The Sociology of Small Groups*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, o.J.)
 - 102 Foulkes, S.H. u. Anthony, E.J., *Group Psychotherapy. The Psychoanalytic Approach*, Penguin Books 1957, in: Pohlen, M., *Gruppenanalyse*, Göttingen 1972, S. 52ff.
 - 103 Bion, W.R., *Experiences in Groups*, o.O. 1961, in: Pohlen, M., *Gruppenanalyse...*, a.a.O., S. 53f.
 - 104 Heigl-Evers, A., (Hrsg.), *Gruppendynamik*, Göttingen 1973.
 - 105 Grindberg, L., Langer, M., Rodrigue, E., *Psychoanalytische Gruppentherapie, Praxis und theoretische Grundlagen*, hrsg. v. Kemper, W., Stuttgart 1960, S. 233f.
 - 106 Diese Feststellung gilt für Grimm, W., *Deutsches Wörterbuch...*, a.a.O. und Goetze, A. (Hrsg.), *Trübners Deutsches Wörterbuch*, a.a.O. wie auch für Heyne, M., *Deutsches Wörterbuch*, Leipzig 1890.
 - 107 Drosdowski, G., Grebe, P., u.a., "dynamisch", in: *Duden, Etymologie...*, a.a.O., S. 125.
 - 108 Drosdowski, G. u.a. *Duden...*, a.a.O.
 - 109 Lewin, K., *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Stuttgart, Bern 1963, S. 183 (Original: Cartwright, D. (Ed.), *Field theory in social sciences. Selected papers*. New York: Harper 1951).
An anderer Stelle begreift er Gruppen als soziologische Ganzheiten; die Einheit dieser soziologischen Ganzheiten läßt sich zweckentsprechend in der gleichen Weise definieren wie eine Einheit jeder anderen dynamischen Ganzheit, nämlich durch die gegenseitige Abhängigkeit ihrer Teile. (Lewin, K., *Experimente über den sozialen Raum* (Original: *Experiments in Social Space*, *Harvard Educational Review*, 9/1939), in: Lewin, K., *Die Lösung sozialer Konflikte, Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik*, Bad Nauheim 1968, S. 114.) (Original: Lewin, K. (Ed.), *Resolving Social Conflicts*, New York: Harper 1948).
- Ähnlich heißt es in den Studien zur topologischen und Vektoren-Psychologie: 1) *regard the groups as*

- a whole... 2) regard the group as composed of interdependent parts of members... 3) regard each member as existing in a social field in which even the 'individual' problems must be viewed in a frame work of group membership... (Lippitt, R., *An Experimental Study of the Effect of Democratic and Authoritarian Group Atmospheres*, in: Lewin, K., Lippitt, R., Escalona, K., *Studies in Topological and Vector Psychology I*, Iowa City: University of Iowa Press, 1940, S. 53.)
- 110 Lewin, K., *Principles of Topological Psychology*, New York, London: Mc Graw Hill Book Company, Inc. 1936, S. 213. *Facts or concepts which refer to conditions of change, especially to forces, are called dynamic.*
 - 111 Lewin, K., *Experiments in social space*. Harvard Educational Review, 9/1939..., a.a.O., S. 117.
 - 112 Lewin, *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 205.
Vgl. auch das gleiche Zitat in: *Constructs in psychology and psychological ecology*, in: Sears, R.R. (Hrsg.), *Authority and Frustration*, Iowa City: University of Iowa Press 1944, S. 27.
 - 113 Cartwright, D., Zander, A., *Origins of Group Dynamics*, in: Cartwright, D. u. Zander, A. (Ed.), *Group Dynamics, Research and Theory*, New York, Evanston, London: Harper & Row 1968, S. 4.
 - 114 Cartwright, D. u. Zander, A., *Origins...*,
 - 115 Däumling, A.M., Fengler, J., Nellessen, L., Svensson, A., *Angewandte Gruppendynamik, Selbsterfahrung, Forschungsergebnisse, Trainingsmodelle*, Stuttgart 1974, S. 11f.
 - 116 Cartwright, D. u. Zander, A., *Origins...*, a.a.O..
 - 117 Cartwright, D. u. Zander, A., *Origins...*, a.a.O., S. 5f.
 - 118 Cartwright, D. u. Zander, E., *Origins...*, a.a.O., S. 6.
 - 119 Brocher, T., *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Frankfurt 1971, S. 38.
 - 120 Heigl, F., *Verhaltens- und Prozeß-Sequenzen einer Minoritätsgruppe in einem gruppendynamischen Praktikum*, in: Heigl-Evers, A., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 93. Heigl bezieht einen Teil der Definition (... die wissenschaftliche Erforschung von Kommunikationssystemen und Interaktionsprozessen) aus: Däumling, A., *Sensitivity-Training*, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 2/1968, S. 113.
 - 121 Horn, K., *Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren*, in: *Das Argument*, 3/1969, S. 273.
 - 122 Lempert, W., *Bildungsforschung und Emanzipation*,

a.a.O., S. 355.

- 123 Parow, E., *Die Dialektik des symbolischen Austauschs. Versuch einer krit. Interaktionstheorie*. Frankfurt 1973, S. 14.
- 124 Hegel, G.W., *Wissenschaft der Logik*, Bd. I, Faksimiledruck nach der Erstausgabe von 1812, besorgt von W. Wieland, Göttingen 1966, S. 51ff. Es handelt sich bei dieser Ausgabe um die leicht verständliche Urfassung, die seither nicht mehr neu herausgegeben wurde. L. v. Henning edierte den ersten Teil der *Wissenschaft der Logik* 1831. Die Vorrede dazu schrieb Hegel kurz vor seinem Tod. Wieland unterstreicht die besondere Bedeutung dieser Urfassung für die genetische Erforschung der Philosophie Hegels. (Wieland, W., in: Hegel, G.W.F., *Wissenschaft ...*, a.a.O., S. 6).
- 125 Hegel, G.W.F., *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1817), hrsg. v. Glockner, H., ³Stuttgart 1956, S. 147ff.
- 126 Hegel, G.W.F., *Phänomenologie des Geistes*, hrsg. v. Hoffmeister, J., Hamburg 1952.
- 127 Hegel, G.W.F., ..., a.a.O., S. 32.
- 128 In diesem Zusammenhang erhebt er den Staat zur sittlichen Instanz, da in ihm die bürgerliche Gesellschaft und Familie vermittelt sind:
Der Staat ist die selbstbewußte sittliche Substanz, -die Vereinigung des Prinzips der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft; dieselbe Einheit, welche in der Familie als Gefühl der Liebe ist, ist sein Wesen, das aber zugleich durch das zweite Prinzip des wissenden und aus sich tätigen Wollens die Form gewußter Allgemeinheit erhält, welche so wie deren im Wissen sich entwickelnde Bestimmungen die wissende Subjektivität zum Inhalte und zum absoluten Zwecke hat, d.i. für sich dies Vernünftige will (Hegel, G. W.F., *Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse* (1830), hrsg. v. Nicolin, F. u. Pöggeler, O., Hamburg 1959, S. 413.)
- 129 Dewey, J., *Deutsche Philosophie und deutsche Politik* Meisenheim 1954, übers. Kogge, H.H. (amerikan. Original: *German philosophy and German politics*, New York: Putnams Sons 1942).
- 130 Dewey, J., *Deutsche Philosophie*, a.a.O., S. 7ff. u. S. 15.
- 131 Hegel, G.W.F., *Phänomenologie...*, a.a.O., S. 561.
- 132 Hegel, G.W.F., *Phänomenologie...*, a.a.O., S. 558f.
- 133 Die Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Hegelsche Dialektik nach dem Schema: These - Antithese - Synthese aufgebaut sei, hat bis heute noch zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis geführt. Die Hegel-Forscher Nicolai Hartmann, Haering u. Sesemann

(Hartmann, N., *Die Philosophie des deutschen Idealismus*, ²Berlin 1960, S. 37ff.) betonen die thetisch-antithetisch-synthetische Struktur der Hegelschen Dialektik, da sie auf ontischer Basis aufgebaut sei. Diese Logik aber, so meint Hartmann, sei im Sinne der Schullogik durchaus alogisch zu nennen (Hartmann, N., *Die Philosophie...*, a.a.O., S. 254). Sie ist eine voll ausgewachsene Metaphysik (Hartmann, N., *Die Philosophie...*, a.a.O.), die durch einen noch näher zu beschreibenden Prozeß in der absoluten Vernunft (Hartmann, N., *Die Philosophie...*, a.a.O., S. 255) ihre systematische Vollen- dung findet. Trendelenburg (Trendelenburg, A., *Logische Untersuchungen*, Berlin 1840, S. 19f.) und E. v. Hartmann (Hartmann, E. v., *Über die dialektische Methode* (1868), Darmstadt 1963) hingegen negieren die Echtheit der Synthesen Hegels. Nach ihrer Meinung liefert Hegels System nicht in allem die Versöhnung. (Vgl. auch Becker, W., *Hegels Begriff der Dialektik und das Prinzip des Idealismus*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969, S. 7-43). So bezeichnet z.B. Mueller (Mueller, B.G.E., *The Hegel Legend of "Thesis - Antithesis - Synthesis"*, in: *J. Hist. Ideas* 19, (1958), S. 477-488) die Hegel zugeschriebene dialektische Methode, die sich nach dem Dreierschritt These, Antithese, Synthese ausrichten soll, als eine durch Hegels Werk nicht gerechtfertigte Annahme. Diese Erkenntnis werde insbesondere dann einsichtig, wenn man seinen Gedanken aus der Wissenschaft der Logik (Hegel, G.W.F., *Wissenschaft...*, op. cit.) und der Phänomenologie des Geistes (Hegel, G.W.F., *Phänomenologie...*, op. cit.) nachgehe.

- 134 Hegel, G.W.F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Bd. XII, hrsg. v. Glockner, H., Stuttgart 1958, S. 47.
- 135 Vgl. Hegel, G.W.F., *Phänomenologie...*, a.a.O., S. 73.
- 136 James, W., *The Principles of Psychology*, New York: Henry Holt & Co., London: Macmillan & Co. 1890.
- 137 Dewey würdigt die Philosophie von W. James, die nicht dialektisch vorgeht, sondern auf der persönl. Erfahrung fußt: *I do not know any other modern thinker whose philosophy owes so little to dialectic and to tradition to the second hand generally, and so much to predicaments that were vitally experienced that in the large and proper sense of the word were moral in quality. In him for working out a viable philosophy was one with the need for finding a solution of matters that weighed heavily upon him as a living being.* (Dewey, J., *Problems of Men*, o.O. 1946, S. 389) ... *The sincerity and depth of the personal experiences which gave to James the key to the genuine meaning of philosophy-*

cal issues remained the ground work of his teaching. (Dewey, J., *Problems...*, a.a.O., S. 395). Von einer anderen kritischen Warte sieht Carl Stumpf den nach Amerika eingeführten Hegelianismus. Zum geistesgeschichtlichen Standort von W. James merkt er daher an: Wenn James schon 1876 und später mit immer größerem Nachdruck gegen das 'Absolute' und gegen den 'Monismus' streitet, so ist immer Hegels Pantheismus gemeint, wie er in Oxford durch Laird und in Harvard selbst in modernisierter Form durch Royce und andere vertreten wird (Stumpf, C., *William James nach seinen Briefen*, in: *Kant-Studien*, Bd. 32, 1927, S. 209. Vgl. dazu auch die Abhandlung von James, W., *The Mad Absolute*, 1906, in: *James, W., Collected Essays and Reviews*, ed. by Perry, B. New York, London: Longmans, Green & Co. 1920.

- 138 Cremlin, L.A., *The Transformation of a School*, New York: Random House 1961, S. 1.
- 139 Wilkins, T.B., *James, Dewey and Hegelian Idealism*, in: *Journal of History of Ideas*, Vol. VII, Lancaster, New York: 1956, S. 333.
- 140 Wilkins, T.B., *James...*, a.a.O., Antwort J. Deweys v. 21. März 1903 auf einen Brief von W. James, in: Perry, B., *The Thought of Character of W. James*, *Journal of Hist. of Ideas*, Vol. II, 1903, S. 521.
- 141 Dewey, J., *The Present Position of Logical Theory*, in: *The Early Works of John Dewey, III, 1882-1898*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1969, S. 134.
- 142 Etwa um 1900, Prantl, R., *Dewey als Pädagoge*, in: *Vierteljahrsschrift f. wissenschaftl. Pädagogik*, 1925, S. 595.
- 143 Dewey, J., *From Absolutism to Experimentalism*, in: *Contemporary American Philosophy: Personal Statements*, II, eds. Adams, G.P., Pepperell, Montague 13-27, New York: Macmillan & Co. 1930, S. 21.
- 144 Dewey, Jane M., ed., *Biography of John Dewey*, in: *The Philosophy of John Dewey (The Library of Living Philosophers)* Vol. I, ed. Schilpp, P. A., Evanston, Chicago: Northwestern University, o.J., S. 16f.
- 145 Dewey, J., *Realism and Idealism*, in: *Philosophical Review*, Lancaster: March 1909, S. 183.
- 146 Dewey, J., *Realism...*, a.a.O.
- 147 Dewey, J., *The Control of Ideas by Facts*, in: *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. IV, No. 8 v. 11. April 1907, S. 201.
- 148 Dewey, J., *Quest for Certainty, A Study of the Relation of Knowledge and Action*, New York: Minton Balch and Company 1929, S. 78.

- 149 Dewey, J., *Quest...*, a.a.O.
- 150 Dewey, J., *Democracy and Education*, (1916) ³¹New York: The Macmillan Company 1959, S. 163.
- 151 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 52.
- 152 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O.
- 153 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 54.
- 154 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 56.
- 155 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 57.
- 156 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 59.
- 157 Darwins Werk (Darwin, Ch., *The Origin of Species*, London: 1859) bedingte sicherlich auch, daß Dewey Anhänger des Evolutionismus wurde. Daraus folgte seine Überzeugung, alle Lebensprozesse zeigten ein bedeutendes Ausmaß an biologischer Kontinuität. Außerdem geht diese Annahme davon aus, daß der Mensch durch seine Umwelt determiniert ist, auf die er jedoch wiederum selbst einwirkt. Die Evolutionsthese impliziert folglich die historische und genetische, also entwicklungsgeschichtliche Sichtweise. (Geiger, G.R., *Dewey in perspective*, New York: 1958.)
- 158 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 155.
- 159 Dewey, J., *How we Think*, New York 1910, S. 68. In der Neuausgabe (Boston: D.C. Heath and Company 1933) des gleichnamigen Werkes kommen in den inhaltlich abgeänderten Ausführungen zu den fünf Denkstufen bereits Deweys logische Schriften zum Tragen. Die erste hier verwandte Edition stützte sich auf die Gedanken, wie sie beispielsweise in J. Deweys: *Studies in Logical Theory*, Chicago: 1903, eingeflossen sind, die letztere auf sein Werk: *Essays in Experimental Logic*, Chicago: University of Chicago Press 1916. Den diesen Problemkreis ansprechenden Höhepunkt fanden Deweys Gedanken in: *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt 1938.
- 160 Vgl. Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*, in: Habermas, J., *Wissenschaft...*, op. cit.
- 161 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 172f.
- 162 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 173. Die Voraussetzung für wirksames Interesse (*interest*) ist das Beteiligtsein (*concern*). Aus dem Interesse entsteht der Wille. Zwei Seiten bestimmen den Willen, und zwar einmal die Voraussicht der Ergebnisse und zum anderen das Ausmaß der Macht, welche das vorausgesehene Ergebnis auf die jeweilige Person ausübt. Gemeinsam, aber auch gleichzeitig bezogen auf ihre Unterschiede, münden Wille und Interesse in den Begriff der Disziplin. (Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 16.)

- 163 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 207.
- 164 Dewey spricht von *Open-mindedness*, in: Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O.
- 165 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 209f.
- 166 Vgl. unsere Definition oben S. 33.
- 167 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 175. Wörtl. heißt 'interference' 'Dazwischentreten'. Damit ist die Aufhebung des Widerspruchs auf der nächst höheren Stufe gemeint.
- 168 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 176.
- 169 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 122.
- 170 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 96.
- 171 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O.
- 172 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 100.
- 173 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 142.
- 174 Vgl. oben S. 42.
- 175 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 138.
- 176 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 140. Der Begriff 'civic efficiency' wurde v. Verf. als Wert für die Mitmenschen wiedergegeben. Wörtl. übersetzt heißt er 'bürgerl. Wert; bürgerl. Wirksamkeit!'
- 177 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 141.
- 178 Dewey, J., *Democracy...*, a.a.O., S. 140.
- 179 Vgl. oben S. 3ff.
- 180 Mills, Th.M., *Soziologie der Gruppe*, op. cit., S. 26.
- 181 Vgl. oben S. 48.
- 182 Lempert, W., *Bildungsforschung...*, a.a.O., S. 357.
- 183 Gleyer, D.L., *Three Types of Education for Freedom, Hegelian, Classical and Deweyan*, in: *History of Western Philosophy* 1947, S. 406.
- 184 Stierlein, W., *Der Begriff der Verantwortung. Versuch einer Erörterung der pragmatischen Wissenschaftsethik John Deweys mit der Ethik Kants unter Berücksichtigung von Max Webers Wissenschaftsbegriff*, Diss. Heidelberg 1950, S. 40.
- 185 Stierlein, W., *Der Begriff...*, a.a.O., S. 35.
- 186 Vgl. Ausführungen S. 41.
- 187 Vgl. Definition oben S. 29.
- 188 Kant, I., *Werke*, Bd. VIII, a.a.O., S. 273ff.
- 189 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 205.
- 190 Bei John Dewey hatten wir von der durch James geprägten pragmatischen Komponente der Erziehungsphi-

- losophie gesprochen. Auf dem Psychologenkongreß 1894 meint *Stumpf*, *James* habe seine frühere Lehre von dem Bewußtseinszustand aufgegeben (*James, W., Psychologie*, Leipzig 1909, übers. v. *Dürr, M.*), ohne jedoch stattdessen die Assoziationstheorie (*James, W., Psychologie...*, a.a.O., S. 253-280) an deren Stelle zu setzen. Vielmehr seien unter Bewußtseinszuständen Komplexe zu verstehen, die aus Teilen gebildet werden. *Aber diese Begriffe der Komplexität und Teile müssen eben in ihrer ganzen Eigentümlichkeit als Züge des psychischen Lebens erfaßt und anerkannt werden.* (*Stumpf, G., William James nach seinen Briefen*, in: *Kant-Studien*, Bd. 32, 1927, S. 61. Mit dieser Auffassung sei *William James* ein bedeutender Vertreter der Ganzheits-Psychologen.
- 191 *Schwermer, J., Die experimentelle Willenspsychologie K. Lewins*, Meisenheim a.Glan 1966, S. 9f.
 - 192 *Schwermer, J., Die experimentelle Willenspsychologie...*, a.a.O., S. 96.
 - 193 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 88.
 - 194 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 74f.
 - 195 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 101.
 - 196 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 273.
 - 197 *Lewin, K., Der Begriff der Genese in Physik, Biologie u. Entwicklungsgeschichte*, Berlin 1922, S. 225.
 - 198 *Lewin, K., Principles of Topological Psychology*, New York, London: Mc Graw Hill Book Company, Inc. 1936, S. 216. Im Glossar stellt *Lewin* alle bedeutenden Begriffe der topologischen Psychologie zusammen. Dort heißt es zum Begriff *field: Space, conceived as having a certain characteristic at every point.*
 - 199 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 88.
 - 200 *Lewin, K., Principles...*, a.a.O., S. 93.
 - 201 *Lewin, K., Principles...*, a.a.O., S. 216. Vgl. auch die sinngemäße Definition in: *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 99.
 - 202 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 88.
 - 203 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 99.
 - 204 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O.
 - 205 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 82.
An anderer Stelle begreift er einen Ort oder eine psycholog. Region wie folgt: *To each path of life space a region is to be coordinated. Thus we have to represent as a region 1) everything in which an object of the life space for instance a person has its place, in which it moves, through which it carries out locomotion; 2) everything in which one can distinguish several positions or parts at the same time, or which is part of a more inclusive whole* (*Lewin, K., Principles...*, a.a.O., S. 93.)

- 206 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O. Die psychologische Lokomotion solle mit mathematischen Mitteln aufeinander abgestimmt werden, fordert Lewin an anderer Stelle. *A path is to be coordinated mathematically to each psychological locomotion* (Lewin, K., *Principles...*, a.a.O., S. 95.) Außerdem sei, wie es dann auf S. 96 weiter heißt, die Umkehrung dieser Aussage mit folgender Ergänzung gültig: *To each path in the psychological life space corresponds a locomotion which can or cannot be carried out.*
- 207 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 208 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 209 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 210 Lewin, K., *Feldtheorie...*, S. 87f.
- 211 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 293. Eine ähnliche Definition finden wir auch in: Lewin, K., *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*, Darmstadt 1931, S. 11.
- 212 Nach M.E. Wright intensiviert Frustration einmal die Freundschaft und verhindert gleichzeitig Aggressionen. (Wright, M.E., *Constructiveness of play as affected by group organization and frustration*, in: ders., *Character & Personality*, 11/1942, S. 40-49.) Zum anderen hätten aber Barker, Dembo und Lewin auch nachgewiesen, daß Frustration zu vermindelter Produktivität, zu Passivität oder zu erhöhtem Einsatz führt (Barker, R., Dembo, T., Lewin, K., *Frustration and regression*. Univers. Iowa Studies: Child Welfare 18 (No. 1) 1941). Beide Literaturangaben in: Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 78.
- 213 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 83.
- 214 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 215 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O. Auf eine Region bezogen, ist deren Einfluß wie folgt definiert: *a and b are parts of a connected region of influence if a change of state a results in a change of state b* (Lewin, K., *Principles...*, a.a.O., S. 216).
- 216 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 84.
- 217 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 218 Lohr, W., Einleitung, in: Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 20.
- 219 Lohr, W. in: Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O.
- 220 Lewin, K., *Principles...*, a.a.O., S. 168.
- 221 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 105.
- 222 Lewin, K., *Principles...*, a.a.O., S. 34.
- 223 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 92. In die gleiche Richtung zielt folgendes Zitat: *Die Eigenschaften des 'Lebensraumes' eines Individuums sind*

teils vom Zustand des Individuums, wie er sich aus dessen Geschichte ergibt, teils von der nicht-psychologischen-physischen u. sozialen Umgebung abhängig. (Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 104.)

- 224 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 88.
- 225 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 96.
- 226 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 122.
- 227 Unter Spannung versteht Lewin den Zustand einer Region, der von dem einer anderen abhängt. Hinzu kommen jedoch noch bestimmte Kräfte an den Grenzen der Region. (Lewin, K., *Principles...*, a.a.O., S. 175.)
- 228 Mc Dougall, W., *Outline of abnormal psychology*, New York: Macmillan 1922.
- 229 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 131.
- 230 Lewin, K., *Der Begriff der Genese...*, a.a.O., S. 63.
- 231 Unter Genidentität versteht Lewin: Wir wollen, um Verwechslungen zu vermeiden, die Beziehung, in der Gebilde stehen, die existentiell auseinander hervorgegangen sind, 'Genidentität' nennen. Dieser Terminus soll nichts anderes bezeichnen als die genetische Existentialbeziehung als solche... Die Genidentität ist also eine gegenständliche Beziehung im Gegensatz zur logischen Identität (Lewin, K., *Der Begriff...*, a.a.O., S. 10.)
- 232 Lewin, K., *Der Begriff...*, a.a.O., S. 155.
- 233 Folglich kann auch der Einfluß der Umgebung im Zusammenhang mit den individuellen Unterschieden und den allgemeinen psychologischen Gesetzmäßigkeiten bestimmt werden. (Lewin, K., *A dynamic Theory of Personality*, New York, London: Mc Graw Hill Book Company 1935, S. 73.
- 234 In seiner Dissertation bei Stumpf und Riehl definierte Lewin im Argumentationsrahmen der Wahrnehmungs- und Willenspsychologie Lernen als Einprägen... Mehr oder minder große Komplexe von 'Gebilden' sollen dem Gedächtnis einverleibt werden... Lernen besteht in einem Übungsvorgang u. zwar in der Übung der Tätigkeit, auf einen gegebenen Reiz die gleiche Reaktion folgen zu lassen, wie an einem bestimmten, vorhergehenden Zeitpunkt. (Lewin, K., *Die psychische Tätigkeit bei der Hemmung von Willensvorgängen und das Grundgesetz der Assoziation*, Berlin 1916, S. 31f.)
- 235 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 107.
- 236 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 116f.
- 237 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 123.

- 238 Gravierende Folgen auf Mißerfolg bleiben aus, wenn angemessenes Lob gewährt wird. Ob man Spannungen beherrschen kann, hängt also weitgehend von den sozialen und kulturellen Bedingungen ab, jedenfalls nach *Frank, L.K., The management of tensions.* Am. J. Sociol. 33/1928, S. 705-736. (in: *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 169.)
- 239 *Gould, R., An experimental analysis of 'level of aspiration'.* in: *Genet. Psychol. Monogr.* 21/1939, S. 3-115. *Hoppe, E., Erfolg u. Mißerfolg,* in: *Psychol. Forschung* 14/1930, S. 1-62. *Juckenat, M., Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewußtsein,* in: *Psychol. Forschung* 22/1934, S. 89-179. Alle in: *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 123.
- 240 Je bedeutsamer der Gruppenstandard als sozialer Wert ist, umso mehr Widerstand wird ein einzelnes Gruppenmitglied zeigen, wenn es sich von diesem Niveau entfernen soll (*Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 261.)
- 241 *Festinger, L., A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration,* J. abn. soc. Psychol. 37/1942, S. 184-200. *Hilgard, E.R., Sait, E.M. u. Magaret, G.A., Level of aspiration as affected by relative standing in an experimental group,* in: *J. exp. Psychol.* 27, 1940, S. 411-421. Beides in: *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 123.
- 242 *Lewin, K., A dynamic theory of Personality,* New York, London: Mc Graw Hill Book Company 1935, S. 70. *Lewin* bezieht sich hier auf *Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes,* Jena 1918, auf *Stern, W., Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr,* Leipzig 1914 und auf *Koffka, K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung,* Osterwieck 1921.
- 243 *Lewin, K., Feldtheorie...*, a.a.O., S. 118.
- 244 *Lewin, K., Das Verhältnis, die Kenntnis und die Übernahme neuer Werte,* in: *Die Lösung sozialer Konflikte,* a.a.O., S. 96. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diesen Aufsatz v. *K. Lewin.*
- 245 *Lewin, K., Das Verhalten...*, a.a.O.
- 246 Vgl. oben S. 17.
- 247 Zur Analyse der Bedingungen von Entscheidungen in Institutionen meint *Lewin:* Man erarbeitet das Ziel d. Analyse unter dem Gesichtspunkt der psychologischen Ökologie, zuerst werden nicht-psychologische Daten erforscht, um die Grenzbedingungen jener Leute, die die versch. Kanalsysteme beherrschen, zu bestimmen. Ihre Entscheidungen hängen z.T. von ihren Einstellungen ab, d.h. von ihrem Wert- und Meinungssystem, worauf beruht, was sie für 'gut' oder für 'schlecht' halten - und zum Teil auch von

- der Art und Weise, wie sie die jeweilige Situation wahrnehmen. (Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 221f. Vgl. ders., a.a.O., S. 302f.)
- 248 Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 267.
- 249 Zu den Aufgaben eines Führers gehört die Analyse der spezifischen Kräftekonstellation innerhalb eines Feldes in seiner Gesamtheit einschließlich seiner psychologischen und nicht-psychologischen Aspekte (vgl. dazu Lewin, K., *Feldtheorie...*, a.a.O., S. 209.)
- 250 Vgl. Ausführungen oben S. 29.
- 251 Allport, G.W., *Einleitung z. Lewin, K., Die Lösung...*, a.a.O., S. 15.
- 252 Vgl. oben S. 42. Gemeint sind hier jene Aussagen zur wechselseitigen Abhängigkeit und zum wechselseitigen Einfluß von z.B. Individuum u. soz. Umgebung, von durch spez. Interessen geprägten Gruppen und anderen Gruppen.
- 253 Schwermer, J., *Die experimentelle Wissenspsychologie...*, a.a.O., S. 9f.
- 254 Allport, G.W., *Einleitung z. Lewin, K., Die Lösung...*, a.a.O., S. 11.
- 255 Köhler, W., *Die physischen Gestalten in Ruhe und stationärem Zustand*, in: Helm, J., *Über Gestalt- und Persönlichkeitspsychologie*, in: Lersch, Ph. und Thomae, H., *Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie*, Hb. d. Psychologie, Bd. 4 ²1960, S. 361.
- 256 Helm, J., *Über Gestalttheorie...*, a.a.O.
- 257 London, J.D., *Psychologists' Misuse of the Auxiliary Concepts of Physics and Mathematics*. *Psychological Review*, 51 (1944), S. 283.
- 258 Vgl. oben S. 51 insbesondere die Klassifikation der Lewin'schen Feldtheorie nach 3 Aspekten.
- 259 S. Ausführungen S. 54.
- 260 London, J.D., *Psychologists...*, a.a.O., S. 273.
- 261 S. oben S. 54.
- 262 Einstein, A. & Infeld, L., *The evolution of physics*, New York: Simon & Schuster 1938.
Birkhoff, G.G. & Langer, R.E., *Relativity and modern physics*, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1923.
Lindsay, R.B. & Morgenau, H., *Foundation of physics*, New York: Wiley 1936.
Alle vorgenannten Autoren in: London, J.D., *Psychologists' Misuse...*, a.a.O., S. 274.
- 263 Eddington, A.S., *The philosophy of physical science*, New York: Macmillan 1939, S. 230, in:

London, I.D., *Psychologists...*, a.a.O., S. 277.

- 264 Später wird zu zeigen sein, daß diese Annahme moderner Physik für erziehungswissenschaftliche kritische Didaktik nicht gilt, da sie von einer engen Wechselbezogenheit von Inhalt und Methode ausgeht.
- 265 Lewin, K., *Die psycholog. Situation bei Lohn und Strafe*, Darmstadt 1931, S. 58.
- 266 Tolman, E.L., Kurt Lewin 1890-1947, in: *Journal of Social Issues*, VL, Suppl. ser. No. 1 (Fall 1948), S. 23, in: Kariel, H.S., *Democracy unlimited*, *American Journal of Sociology*, 62 (1956/57), S. 284.
- 267 Vgl. oben S. 3.
- 268 Vgl. Ausführungen S. 3f.
- 269 Rüschemeyer, D. (Hrsg.), Einleitung in: Parsons, T., *Beiträge z. soziolog. Theorie*, Neuwied, Berlin 1963, S. 21.
- 270 Rüschemeyer, D. (Hrsg.), Einleitung..., a.a.O.
- 271 Mills, C.W., *Kritik der soziologischen Denkweise*, Darmstadt 1973, S. 77.
- 272 Parsons, T., *Beiträge...*, a.a.O. in: Rüschemeyer, D. (Hrsg.), Einleitung..., a.a.O., S. 54.
- 273 Parsons, T., *Das System moderner Gesellschaften* München 1972 (Original: *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc. o.J.), S. 20.
- 274 Vgl. oben S. 63ff.
- 275 Vgl. oben S. 65ff.
- 276 Parsons, T., *Das System...*, a.a.O., S. 9.
- 277 Vgl. oben S. 11.
- 278 Vgl. auch Giere, W., *Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen*, in: *Gruppendynamik* 3/70, S. 299.
- 279 Parsons, T., *Das System...*, a.a.O., S. 12.
- 280 Tuggenen, H., *Social Work*, Weinheim, Berlin 1971, S.5
- 281 Tuggenen, H., *Social Work...*, a.a.O., S. 53. Hier lag das caritas-christliche Motiv zugrunde: *Was ihr dem geringsten meiner Brüder getan habt, das habt ihr mir getan.*
- 282 Luhmann, N., *Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen*, in: Otto, H.U., Schneider, S., *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Neuwied, Berlin 1973, S. 25.
- 283 Luhmann, N., *Formen...*, a.a.O., S. 28.
- 284 Luhmann, N., *Formen...*, a.a.O., S. 30.
- 285 Vgl. oben S. 3 und die entsprechende Fußnote 23.

- 286 Vgl. Ausführungen S. 21.
- 287 *Bradford, L.P., u.a., Gruppentraining...*, a.a.O., S. 28ff.
- 288 *Parsons, T., Das System...*, a.a.O., S. 13.
- 289 *Lewkrowicz, M., Sozialbehaviorismus als soziologische Theorie*. Diss. Saarbrücken 1972, S. 184.
- 290 *Lewkrowicz, M., Sozialbehaviorismus...*, a.a.O.
- 291 *Lewkrowicz, M., Sozialbehaviorismus...*, a.a.O., S. 190.
- 292 Vgl. Ausführungen S. 38.
- 293 Vgl. Ausführungen S. 42.
- 294 S. oben S. 38.
- 295 S. oben S. 48.
- 296 *Mead, J.H., Sozialpsychologie*, Darmstadt 1969 (Original: *On Social Psychology*, ed. b. Strauss, A., Chicago: The University of Chicago Press 1969), S. 321.
- 297 *Habermas, J., Technik und Wissenschaft als Ideologie*, ³Frankfurt 1969.
- 298 Vgl. oben S. 9.
- 299 *Habermas, J., Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung*, in: *Habermas, J., Theorie und Praxis*, ²Neuwied-Berlin 1987, S. 232.
- 300 *Habermas, J., Technik und Wissenschaft...*, a.a.O., S. 81f.
- 301 *Habermas, J., Dogmatismus...*, a.a.O., S. 255f.
- 302 S. oben S. 70.
- 303 Vgl. Ausführungen zu *Hegels Begriff der Dialektik* S. 37.
- 304 Vgl. oben S. 5.
- 305 *Habermas, J., Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik*, a.a.O., S. 300.
- 306 Die folgenden Gedanken orientieren sich an einem Aufsatz des Verfassers: *Relevanz der Fortbildung im Kindergarten zur Erstellung einer entsprechenden curricularen Theorie*, in: *Deutscher Caritasverband (Hrsg.), Caritas-Jahrbuch 1972*, S. 237ff.
- 307 *Mannheim, K., Ideologie und Utopie*, ⁴Frankfurt 1965, S. 102-128.
- 308 *Mannheim, K., Ideologie...*, a.a.O., S. 228.
- 309 *Mannheim, K., Ideologie...*, a.a.O.
- 310 *Gödel, K., Über formal unentscheidbare Sätze der Principia mathematica und verwandter Systeme*, in:

Monatshefte für Mathematik und Physik, Bd. 38
(1931), S. 173-198.

- 311 Maser, S., *Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie*, Berlin 1971, S. 21.
- 312 Born, W., *Struktur und Transfer im Mathematikunterricht*, in: *Z. f. Päd.* 5/74, S. 741.
- 313 Habermas, J., *Analytische Wissenschaftstheorie...*, a.a.O., S. 293.
- 314 Habermas, J., *Analytische...*, a.a.O., S. 295.
- 315 Habermas, J., *Analytische...*, a.a.O., S. 298.
- 316 Habermas, J., *Analytische...*, a.a.O., S. 292.
- 317 Vgl. Ausführungen S. 72f.
- 318 Cattell, R.B., *The personality and motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography*, in: Taylor, C.W. und Barron, F. (Eds.), *Scientific creativity. Its recognition and development*. New York: Wiley 1963.
- 319 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik*, in: Bubner, R., Cramer, K., Wiehl, R. (Hrsg.), *Hermeneutik und Dialektik*, Bd. I, Tübingen 1970, S. 77.
- 320 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O.
- 321 Vgl. oben S. 3ff.
- 322 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 78.
- 323 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 97.
- 324 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 87.
- 325 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 87f.
- 326 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 99.
- 327 Habermas, J., *Der Universalitätsanspruch...*, a.a.O., S. 100.
- 328 S. oben S. 36.
- 329 Linnenbank, Helmut, *Relevanz der Fortbildung im Kindergarten zur Erstellung einer entsprechenden curricularen Theorie*, in: *Caritas 72, Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes*, hrsg. v. Deutschen Caritasverband, Freiburg 1972, S. 237ff.
- 330 Blankertz, H., *Theorien...*, a.a.O., S. 94.
- 331 Vgl. Ausführungen S. 43.
- 332 Blankertz, H., *Theorien...*, a.a.O., S. 99.

- 333 Holzkamp, K., *Kritische Psychologie*, ³Frankfurt 1973, S. 105.
- 334 Wolf, Dietrich, *Wo Lehrer Saurier sein müßten*, *Die Zeit*, Jg. 35 v. 22.8.1975, S. 25.
- 335 Heimann, P., Schulz, W., Otto, G., *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover 1965, hier referiert nach: Blankertz, H., *Theorien...*, a. a. O., S. 104f.
- 336 Blankertz, H., *Theorien...*, a. a. O., S. 104f.
- 337 Luft, J., *Einführung in die Gruppendynamik*, Stuttgart 1963, S. 48.
- 338 Herrmann, Th., *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*, Göttingen 1969, S. 391.
- 339 Rubinstein, *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*, Berlin 1959 (1940), S. 572.
- 340 Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D., *Zwei Innovationen der Erziehung: Die T-Gruppe und das Laboratorium*, in: Bradford, L.P. u.a., *T-Gruppen-Theorie...*, a. a. O., S. 19.
- 341 Luft, J., *Einführung in die Gruppendynamik*, a. a. O., S. 29.
- 342 Giere, W., *Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen...*, a. a. O., S. 282.
- 343 Henningsen, J., *Zur Kritik der Gruppenpädagogik*, in: *Kulturarbeit* 10/59, S. 195. Vgl. z. Problem auch die sich daran anschließende Diskussion und die folgende Antwort: Henningsen, J., *Die Diskussion um die Gruppenpädagogik*, in: *Kulturarbeit*, 6/1960, S. 111f.
- 344 Henningsen, J., *Zur Kritik...*, a. a. O.
- 345 Vgl. oben S. 3.
- 346 S. unsere Ausführungen S. 46ff.
- 347 Henningsen, J., *Zur Kritik...*, a. a. O.
- 348 Steinkamp, K., *Gruppendynamik und Demokratisierung*, München 1973, S. 48ff. Svensson spricht von drei methodischen Prinzipien *feed-back*, *unfreezing* und *Hier und Jetzt*. (S. Svensson, A., *Interaktion in Sensitivity-Trainings-Gruppen*. Diss. Bonn 1972, S. 24ff.)
- 349 Lenzen, D., *Eine edukative Strategie für Curriculumforschung*, in: Blankertz, H., *Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion...*, a. a. O., S. 118
- 350 Lenzen, D., *Eine edukative Strategie...*, a. a. O., S. 122. Lenzen begründet seinen Vorwurf damit, daß Mündigkeit und Autonomie bei Robinsohn gleichgesetzt seien. Dies erinnere an ein Ideal der liberalistischen Leistungsgesellschaft, das in Zielen wie *Kräfte des einzelnen zur selbständigen Reflexion, zur Leistung, zur Kreativität anzuregen*

und freizumachen usw. bekundet wird.

- 351 Lempert, W., *Bildungsforschung...*, a.a.O., S. 357, zum Teil in: Lenzen, D., *Edukative...*, a.a.O., S. 123.
- 352 Lenzen, D., *Edukative...*, a.a.O., S. 128f.
- 353 Bennis, W.G., *Entwicklungsmuster der T-Gruppe*, in: Bradford, L.P. u.a., *Gruppentraining*, a.a.O., S. 283 u. 290f.
- 354 Vgl. oben S.
- 355 Vgl. unsere Fußnote 158.
- 356 Bennis, W.G., *Entwicklungsmuster*, in: Bradford, L.P. u.a., *Gruppentraining*, a.a.O.
- 357 Vgl. Themen in der Subphase der Tabelle von Bennis, a.a.O.
- 358 Bradford, L.P. u.a., *Gruppentraining...*, a.a.O., S. 92f.
- 359 Giere, W., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 282ff.
- 360 Antons, K., *Praxis der Gruppendynamik*, ²Göttingen 1974, S. 27.
- 361 Giere, W., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 294.
- 362 Antons, K., *Praxis der Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 247.
- 363 Benne, K.D. u.a., *Die Laboratoriumsmethode*, in: Bradford, L.P. u.a., *Gruppentraining*, a.a.O., S. 36f.
- 364 Däumling, A.M., *Sensitivity-Training*, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, Bd. 2, 1968, S. 114.
- 365 Einladungsschreiben G. Leuschner v. 9.10.72, in: Sievers, B., *Laboratorium als soziales System*, in: *Gruppendynamik*, 5/73, S. 336.
- 366 Däumling, A.M., Fengler, J., Nellesen, A., *Angewandte Gruppendynamik*, a.a.O., S. 266.
- 367 Däumling, A.M., *Sensitivity Training*, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, Bd. 2, 1968, S. 113-123, in: Fengler, J.H., *Verhaltensmodifikation im Gruppendynamischen Laboratorium*, Diss. Bonn 1972, S. 31.
- 368 Fengler, J.H., *Verhaltensmodifikation...*, a.a.O.
- 369 Den *Cattell'schen* Persönlichkeitstest fügt Fengler im Anhang bei. (Fengler, J.H., *Verhaltensmodifikation...*, a.a.O., S. 146ff.)
- 370 Fengler, J.H., *Verhaltensmodifikation...*, a.a.O., S. 100.
- 371 Fengler, J.H., *Verhaltensmodifikation...*, a.a.O.

- 372 Benne, K.D., Bradford, L.P., Lippitt, R., *Die Laboratoriumsmethode*, in: Bradford, L.P. u.a., *Gruppentraining...*, a.a.O., S. 35ff.
Diese Lernziele stehen nicht, wie Fengler angibt, in: Bradford, L.P. u.a., *Two educational innovations*, (in: Bradford, L.P., u.a., *T-Group Theory* ... a.a.O.)
- 373 Goffman, Erving, *Interaktionsrituale - Über Verhalten in direkter Kommunikation*, Frankfurt 1971 (Original: *Interactional Ritual* 1967), S. 67.
- 374 Goffman, E., *Interaktionsrituale...*, a.a.O., S. 111.
- 375 Vgl. unsere Ausführungen S.105. S. auch Lapassade, G., *Gruppen...*, a.a.O., S. 233ff.
- 376 Rosenwald, G.C., *Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie*, in: Horn, K., *Gruppendynamik und der subjektive Faktor...*, a.a.O., S. 395.
Vgl. zum Problem auch Horn, K., *Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren*, in: *Das Argument*, Heft 50/3, 1969, S. 266.
- 377 Vgl. unsere Ausführungen S. 115.
- 378 Horn, K., *Politische...*, a.a.O., S. 274.
- 379 Däumling, A.M., Fengler, J., Nellesen, L., ~~Srensen~~, A., *Angewandte Gruppendynamik*, a.a.O., S. 11.
- 380 Däumling u.a., *Angewandte...*, a.a.O.
- 381 Däumling u.a., *Angewandte...*, a.a.O.
- 382 Vgl. oben S. 87.
- 383 Lenzen, D., *Eine edukative Strategie...*, a.a.O., S. 133.
- 384 Horn, K., *Politische...*, a.a.O.
- 385 Giere, W., *Gruppendynamik und politische Bildung*, in: Horn, K., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 384.
- 386 Sader, M., *Zur Theorie der Gruppendynamik*, in: *Gruppendynamik* 1/1972, S. 114.
- 387 Abrams, R., Heidrich, K., *Die Wirkung relativ konstanter Persönlichkeitsmerkmale auf Verhalten im Gruppengeschehen bei lehrerzentriertem bzw. schülerorientiertem Unterricht*, in: Horn, K., *Gruppendynamik...*, a.a.O., S. 35ff. Die entsprechenden Ausführungen von K. Horn, W. Giere, G. C. Rosenwald finden sich ebenfalls in: Horn, K., *Gruppendynamik*, op. cit.
- 388 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik*, Essen 1974, S. 113.
- 389 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik...*, a.a.O., S. 107.
- 390 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik...*, a.a.O., S. 101f.

- 391 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik...*, a.a.O., S. 104.
- 392 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik...*, a.a.O., S. 109.
- 393 Kosse, W., Peschke, K., *Perspektivpädagogik...*, a.a.O., S. 107.
- 394 Zu diesen Ausnahmen zählen Abrams, R. und Heidrich, K., *Die Wirkung...*, a.a.O., S. 351ff. Wenngleich Abrams auf die Kritik Deppes verweist, die sich auf die unabhängigen Faktoren der Faktorenanalyse beziehen (Deppe, F., *Das Bewußtsein der Arbeiter*, Köln 1971, S. 154), verwendet er wiederum selbst faktorenanalytische Verfahren, deren Einsatz nämlich fraglich wird, da ihre Konsistenz auch dann nicht als gesichert gilt, wenn ein Verhalten stets die gleichen Merkmale aufweist. Denn damit ist noch nichts über die ihnen zugrundeliegenden möglicherweise veränderten Bedingungen gesagt, mit denen die entsprechenden Eigenschaften oder Dispositionen gemeint sind. (Allport, G.W., *Pattern and Growth in Personality*, London, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1963, S. 362f., in: Roth, E., *Persönlichkeitspsychologie*, Stuttgart 1969.)
- 395 Vgl. oben S. 40.
- 396 Lenzen, D., *Eine edukative Strategie...*, a.a.O., S. 127.
- 397 S. Ausführungen S. 105.
- 398 Vgl. oben S. 91.
- 399 Horn, K., *Politische Psychologie: Erkenntnisinteresse, Themen, Materialien*, in: Kress, G., Senghaas, D., (Hrsg.), *Politikwissenschaft - eine Einführung in ihre Probleme*, Frankfurt a.M. 1971, S. 215ff.
- 400 Zum Problem vgl. unsere Ausführungen S. 55.
- 401 Achtenhagen, F., *Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchungen*, in: Z. f. Päd. 1/73, S. 45.
- 402 Vgl. oben S. 3ff.
- 403 Angeregt von der Stiftung Volkswagenwerk wurde vom 5. - 27.7.1971 in Norwich (England) eine Tagung zum Problem der Curriculum-Entwicklung durchgeführt.
- 404 Brügelmann, H., *Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten*, in: Z. f. Päd., 1/72, S. 97.
- 405 Brügelmann, H., *Offene Curricula...*, a.a.O.
- 406 Linnenbank, H., *Einführung in: Fortbildung für Mitarbeiter/innen in Kindergärten und Kinderhei-*

- men, (hrsg.) v. Caritasverband f. d. Diözese Münster, Münster 1973, S. 7ff.
- 407 Damit möchten wir nicht die lobenswerten und bedeutsamen Bemühungen der ganzheitlichen Förderung im Kindergarten verkennen.
- 408 Moser, H., *Offene Curricula: Vorüberlegungen zu einer Theorie des Unterrichtsspiels*, in: Z. f. Päd. 3/73, S. 418.
- 409 Schaller, K., *Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft*, in: Schäfer, K.H., Schaller, K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg 1971, S. 49.
- 410 Schaller, K., *Kritische*, a. a. O., S. 85.
- 411 Moser, H., *Offene Curricula.....*, a.a.O., S. 418f.
- 412 Moser, H., *Offene Curricula.....*, a.a.O., S. 418.
- 413 Rumpf, H., *Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung*, in: Z. f. Päd. 3/73, S. 411.
- 414 Stichwort *symbolisch*, das *Symbolische*, in: Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *Das Vokabular der Psychoanalyse*, (Original: *Vocabulaire de la Psychoanalyse*, (1967)), Übers. a. d. Franz. v. Moersch, E., Frankfurt a.M., 1972, S. 487.
- 415 Freud, S., *Das Traummaterial und die Traumquellen*, in: Freud, S., ⁴*Die Traumdeutung, Gesammelte Werke*, Bd. II/III, Frankfurt 1968, S. 169ff.
- 416 Moser, H., *Offene Curricula ...*, a.a.O.
- 417 Moser, H., *Offene Curricula ...*, a.a.O., S. 420.
- 418 *The Humanities Project*, London 1970, S. 53, in: Rumpf, H., *Divergierende Unterrichtsmuster...*, a.a.O., S. 401.
- 419 Moser, H., *Offene Curricula*, a.a.O.

- 420 Pages, M., *Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung*, Stuttgart 1974, S. 219
- 421 Ammon, G., *Gruppendynamik in Institutionen*, in: *Studentische Politik*, 5/71, S. 19
- 422 Horn, K., *Politische und methodologische ...*, a. a. O., S. 273
- 423 Didaktisches Zentrum München, in: Spindler, D., Walther, M., (Hrsg.), *Zur Lage der Hochschuldidaktik*, Hamburg 1971 (= *Blickpunkt Hochschuldidaktik*), S. 112.
- 424 Vgl. oben S. 29.
- 425 Metz-Göckel, S., *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik*, Frankfurt 1975, S. 14.
- 426 Auch im Vollzug, d. h. im Bereich der praktischen Dimension scheint uns das lernende Verhalten in gleicher Weise in direktem Wechselbezug zum lehrenden zu stehen wie in der Theoriedimension. Dies wird bei Metz-Göckel nicht gesehen.
- 427 Metz-Göckel, S., *Theorie*, S. 15.
- 428 Speziell zu gruppendynamischen Methoden vgl. Sader, M., u. a., *Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, Überlegungen, Ratschläge, Modelle*, München 1970, S. 49ff.
- 429 Antons, K., Enke, E., Malzahn, P., Troschke, J. *Ein Modell zur Weiterentwicklung von Hochschullehrern in gruppendynamischer Didaktik*, in: Vopel, K.W., (Hrsg.), *gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich*, Hamburg 1972 (*Blickpunkt Hochschuldidaktik* 24), S. 1f.
- 430 Vgl. Anregungen zur Anwendung im Hochschulbereich, wie aber auch in anderen Praxisfeldern: Antons, K., *Praxis der Gruppendynamik, Übungen und Techniken*, Göttingen 1973, Schwäbisch, L., Siems, M., *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher*, Hamburg 1974. Vopel, K.W., Kirsten, R.E., *Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm*, München 1974.

- 431 Vgl. in diesem Zusammenhang auch: *Seiffert, H., Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik*, Darmstadt, Berlin 1969. *Seiffert* trifft allerdings bei seinem abwägendem Vergleich von postivistisch orientierten Modellen mit denen der kritischen Theorie der Vorwurf, daß in seiner scheinbar wertfreien Argumentation (insbesondere S. 21-68) seine Besorgnis über den möglichen Verlust liebgewonener Privilegien immer wieder laut wird, und zwar so, daß er den gegenwärtigen gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Zustand vorzieht einem möglicherweise radikal veränderten, und dies im Sinne des von ihm zitierten Sprichwortes: *Der Spatz in der Hand ist besser als die Taube auf dem Dach*. *Seiffert, D., Hochschuldidaktik a. a. O., S. 3.*
- 432 *Hentig, H. v., Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß*, Stuttgart 1972.
- 433 Zur angemessenen Analyse und Würdigung der Studentenunruhen des Jahres 1968 im Anschluß an die Erschießung von Benno Ohnesorg bieten Presseberichte wertvolle Hinweise. So folgert Marcuse aus der *sexuellen, moralischen, intellektuellen und politischen Rebellion der Jugend* gegen eine *Gesellschaft im Überfluß*, daß dieser Protest im Bewußtsein begründet liege, zu wissen, wieviel Opfer, wieviel Grausamkeit und Dummheit täglich in die Reproduktion eingehen (*Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt* v. 22. 11. 67, S. 7).
- Studenten verstanden sich in diesem Kontext als unterdrückte Minorität, von denen ein großer Teil *die ihr von außen zudiktierte Rolle als Störenfriede in der Gesellschaft, als Radikale, Umstürzler, Parias, Minderheit* übernahm, (in: *Die Zeit* v. 7.7.67, S. 13).
- Auf diesem Hintergrund wird die Rolle deutlich, die die Springerpresse zur emotionalisierenden Stigmatisierung einer politisch aktiven Minderheit einnahm. So diskriminierte die BZ alle mit den damaligen Studentenunruhen zusammenhängenden Aktionen, indem sie die Studenten schlechtweg kriminalisiert (BZ v. 3.6.67). Oder die *Welt* appelliert an vorurteilskräftige Volksmeinung: *Studieren wäre besser als Aufstand probieren* (*Die Welt* v. 26.6.67).
- Oder *Thomas Dehler* beschwört die Vergangenheit, indem er studentische Bestrebungen der Weimarer Zeit mit den Studentenunruhen der APO-Zeit in einen fragwürdigen Vergleich bringt. Denn er erklärt die Hitler-Aera kausalanalytisch als Folge des studentischen Kampfes gegen den Weimarer Staat: *So kam die Tyrannei über uns, mit ihr Schmach und Not. Vor zwanzig Jahren haben wir uns zäh und verbissen aus dem Abgrund herausgearbeitet auf den rettenden Boden des liberalen Rechtsstaates und der liberalen Marktwirtschaft. Den wenigsten sind diese Werte bewußt geworden. Wieder wird alles infrage gestellt, wieder beginnt es bei den Studenten.* (*Die Welt* v. 5.5.67, S. 10)
- Somit wirkt *Springers* Schlußfolgerung auf die Frage nach dem politischen Mandat der Presse im Sinne eben

jener Perspektive nur scheinbar unpolitisch, daß der deutsche Leser eines auf keinen Fall wollte (nach dem Kriege, Erg. v. Verf.), nämlich nachdenken. Und darauf habe ich meine Zeitungen eingestellt. (Extrablatt v. 23.3.1968)

- 435 So Becker, E., Jungblut, G., *Strategien der Bildungsproduktion*, Frankfurt 1972. Getragen wird die Diskussion unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten bei Wedekind von der Frage nach dem Redistributionseffekt, d.h. inwieweit tragen investierte Ausbildungskosten zu einer größeren Gerechtigkeit in der Verteilung des Volksvermögens bei. (Vgl. Wedekind, J., *Kostenermittlung und Kostenauswertung*, Opladen 1971).
- 436 Hier gemeint im Sinne einer Kritik an der von Max Weber vorgenommenen Trennung und der mit dieser wissenschaftstheoretischen Hypothese arbeitenden Wissenssoziologie. S. in diesem Zusammenhang auch Mydral, G., *Objectivity in Social Research*, S. 9, in: Hentig, H.v., Magier oder Magister, a.a.O., S. 93: *Fragen sind stets Ausdruck unseres Interesses an der Welt. Sie sind im Grunde Wertungen.*
- 437 Richter, H. E., *Flüchten oder Standhalten*, Hamburg 1976, S. 232.
- 438 Junker, H., *Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit*, München 1973, S. 19.
- 439 Grundsätzliche Überlegungen zum Wissenschaftsbegriff sprengten den Rahmen des hier Möglichen. Vgl. z. Problem die anschauliche Verdeutlichung zum *mythisierten Wissenschaftsbegriff* in: Hentig, H. v. Magier a.a.O., S. 35ff, z. *Wissenschaftlichkeit* in: ders., S. 60ff.. Mit Bezug auf Schelsky und Nitsch klassifiziert Metz-Göckel Wissenschaft auf drei Ebenen:
- Forschung und Lehre sind eine Einheit. Damit partizipieren Studenten gleichzeitig an als Prozeß begriffener Forschung, wobei angemessene Fähigkeiten zu sinnvoller Lehrtätigkeit gleichsam vorausgesetzt werden.
 - Akademische Freiheit gilt gleichberechtigt für Lehrende und Studenten in der Annahme, daß sie von jedem vernünftig wahrgenommen wird.
 - Die Autonomie der Universität zeigt sich als Freiheit von Forschung und Lehre gegenüber den zweckgebundenen Interessen von Staat und Gesellschaft.
(Metz-Göckel, S., *Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik*, a. a. O., S. 23).
- 440 Richter, H.E., *Flüchten* a. a. O. S. 102f.
- 441 Möller, M.L., Scheer, J.W., *Arbeitsprobleme bei Studenten in der Beratung*, in: *Studentische Politik*, 5/71, S. 49.

- 442 Möller, M.L., Scheer, J.W., *Arbeitsprobleme* a.a.O S. 50.
- 443 Matussek, P., *Psychodynamische Aspekte der Kreativitätsforschung*, in: *Nervenarzt* 1967, 38/143, in: Möller, M., Scheer, J., *Arbeitsprobleme* ..., a.a.O., S. 50.
- 444 Morgenstern, W., R., *Praxis, Unterlassungen und Selbstverständnis einer Psychotherapeutischen Beratungsstelle* in: *Studentische Politik* 5/71, S. 22f.
- 445 Eller, F., *Studentisches Arbeitsverhalten. Erster Bericht über die Entwicklung eines verhaltenstherapeutisch orientierten Fragebogens und einer Repräsentativumfrage unter Münsteraner Studenten*, Münster 1971. S. auch Lindig, *Casework auf psychoanalytischer Grundlage*, in: *Studentische Politik* 1/71.
- 446 Hagemann-White, C. *Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität*, in: *Z. f. Soz.*, 1/76.
- 447 Robinson, F.P., *Effective study*, New York: Harper 1946
- 448 Ammon, G., u.a. *Gruppendynamik in Institutionen*, in: *Studentische Politik*, 5/71, S. 22.
- 449 Richter, H.E. *Lernziel Solidarität*, Hamburg 1974, S.19
- 450 Ammon, G., *Gruppendynamik* a.a.O., S. 24.
- 451 Cohn, R. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1975, S. 113f.
- 452 Cohn, R.C. *Von der Psychoanalyse* a.a.O., S.161.
- 453 Cohn, R.C. *Stil und Geist der themenzentrierten interaktionellen Methode*, in: Sager, C.J., Kaplan, H.S. (Hrsg.), *Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie*, Bd. 3, München 1973, S. 1111.
- 454 Cohn, R. *Von der* a.a.O., S. 197.
- 455 Cohn, R. *Stil und Geist* a.a.O., S. 1115.
- 456 Cohn, R. *Von der* a.a.O., S. 190.
- 457 Cohn, R. *Psychoanalytische oder Erfahrungsgruppenpsychotherapie: Eine falsche Dichotomie*, in: Sager, S.J., Kaplan, H.S. (Hrsg.), *Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie*, Bd. 1. München 1973, S. 118.
- 458 Cohn, R. *Psychoanalytische* ... a.a.O.
- 459 Heiner, H.J., *Bericht über ein gruppendynamisches Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, in: Vogel, K.W., *Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich (=Blickpunkt Hochschuldidaktik)*, Hamburg 1972, S. 46.

- 460 Vgl. insbesondere ihr grundlegendes Buch: *Von der Psychoanalyse* a.a.O.
- 461 Rogers, C., *Lernen in Freiheit*, München 1974.
- 462 Vgl. oben S. 84ff.
- 463 Brocher, T., *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Frankfurt 1971.
- 464 Schindler, R., *Über den wechselseitigen Einfluß von Gesprächsinhalt, Gruppenposition und Ichgestalt in der analytischen Gruppentherapie*, in: *Psyche* 6/60 S. 382ff.
- 465 Oder im Sinne der Stigmatisierung, vgl. Goffman, E., *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*⁴ Frankfurt 1973.
- 466 Vgl. unsere Ausführungen S. 78ff.
- 467 Die Sachberatung, die Junker auf Sexualberatung, Berufsberatung und Beratung innerhalb medizinischer Aufgaben bezieht, ereignet sich ja in der Regel im institutionellen Bereich, in dem mehr oder minder administrative Elemente wirken. Die formale Begründung, die er gibt, wenn er auf die Freiheit verweist, zu entscheiden, ob man diese Art der Beratung in Anspruch nehmen wolle oder nicht, überzeugt nicht. Denn Sachzwänge, wie z.B. Arbeitslosigkeit, Schwangerschaft lassen die formale Klassifikation fragwürdig erscheinen. In die gleiche Richtung zielen unsere Bedenken, wenn er feststellt: *Ob sich eine individuell-persönliche Beziehung zwischen Berater und Klient herstellt, ist ungewiß, jedoch möglich und von der Motivation der Interaktionspartner bestimmt* (Junker, H., *Das Beratungsgespräch*, München 1973, S. 167).Denn eine, auch mit sogenannten sachlichem Bezug arbeitende Beratung kann niemals *nicht* individuell und *nicht* persönlich sein. Sonst könnte ein Computer als Berater eingesetzt werden. Der bei jeder Interaktion wirkende Beziehungsaspekt prägt nämlich den Inhaltsaspekt entscheidend und nicht umgekehrt (vgl. Watzlawick P., Beavin, J.H., Jackson, D.D., *Menschliche Kommunikation*, 4 Bern 1974, S. 56ff. wie auch Argyle, M., *Soziale Interaktion*, Köln 1972, S. 90ff.
- 468 Richter, H.E., *Lernziel Solidarität*, a.a.O., S.194.
- 469 Richter, H.E., *Flüchten oder Standhalten*, a.a.O., S.142.
- 470 Vgl. Fürstenau, der die Begründung für den Entschluß, Lehrer zu werden, in narzißtischer Kränkung und der Rache am Vater sieht. (Fürstenau, P., *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*, in: Fürstenau, P., u.a. *Zur Theorie der Schule*, Weinheim, Berlin, Basel, 1969).

- 471 Laing, R.D., Phillipson, H., Lee, H.R. *Interpersonelle Wahrnehmung*, Frankfurt 1971, in: Mollenhauer, K., *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972, S. 110.
- 472 Mollenhauer, K., *Theorien ... a.a.O.*, S. 112.
- 473 Vgl. oben S. 84ff.
- 474 Mollenhauer, K., *Theorien ... a.a.O.*, S. 121.
- 475 Hüppauff, H., *Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins?* In: *Gruppendynamik* 1/73, S. 10.
- 476 Vgl. oben S. 98f.
- 477 Rumpf, H., *Divergierende Unterrichtsmuster*, a.a.O. S. 391.
- 478 Rumpf, H., *Divergierende Unterrichtsmuster ...*, a.a.O.,
- 479 Rumpf, H., *Divergierende Unterrichtsmuster ...*, a.a.O., S. 403.
- 480 S. oben S. 39ff.
- 481 Horkheimer, M., *Gegenwärtige Probleme der Universität*, Frankfurt 1953, S. 23, in: Metz-Göckel, S., *Theorie und Praxis a.a.O.*, S. 49.
- 482 Richter, H.E., *Flüchten oder Standhalten*, a.a.O., S. 214
- 483 So werden Praxisobjekte, deren erkenntnisleitendes Interesse von der konservativen Bejahung des *Status quo* geprägt ist, keine Fragestellungen mit praktisch innovatorischer Absicht enthalten. (Vgl. oben S. 84ff beim Positivismusstreit das Argument, daß in der Auswahl stets schon eine Wertung steckt.)
- 484 Da die Unterscheidung zwischen Forschungs- und Praxisprojekten in der einschlägigen Literatur nicht durchgängig vorzufinden ist, möchten wir im folgenden lediglich den Begriff *Projekt* im Sinne von *Praxisprojekt* verwenden. Vor dieser definitorischen Schwierigkeit standen wir auch bei der Vorgabe in unserem Fragebogen. Im Verständnis der Beantworter fehlte gleichfalls eine derartige Differenzierung, wie aus eigenen Begriffs-erklärungen hervorgeht.
Von Praxis- und Forschungsprojekten spricht die Arbeitsgruppe Lehrer: *Zu praxisbezogenen Projekten*, in: Herz, O., (Hrsg.), *Praxisbezug im Studium*, Hamburg 1975 (=Blickpunkt Hochschuldidaktik).
Bei v. Hentig werden zweckhafte Projektforschung und zweckfreie Grundlagenforschung getrennt. (Hentig, H.v., *Magier oder Magister?* a.a.O., S. 94)
- 485 Berndt, E.-B., u.a. *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik*, Hamburg 1972, S. 27.

- 486 *Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.), Studienmodell für Soziale Berufe, Neuwied 1973, S. 27.*
- 487 Die Konflikte, die in Projekten wirksam werden können, klassifizieren *Keller* und *Maas* in einem Schema nach offenen Konflikten und gesellschaftlichen Interessen im Konflikt. Bei den ersteren werden genannt: Konfliktgegner, Konflikthalt, Konfliktverlauf, Konfliktbewußtsein, bei den letzteren: ökonomische Interessen sowie Ideologien bei den Beteiligten. Die auch ökonomische Interessen verschleiern Ideologien bleiben hier allerdings unklar, da keine Kriterien genannt werden, nach denen ideologische Standpunkte bestimmbar wären, *um den Widerspruch zwischen ihren subjektiven Zielen (der Sozialarbeiter, Erg.v.Verf.) und den objektiv von ihnen zu vertretenden Interessen zu rechtfertigen oder zu ertragen.* *Projektorientiertes Studium an Fachhochschulen für Sozialwesen - Versuch einer Planung - in: Neue Praxis 4/72, S. 431.*
- 488 Vgl. z. Problem auch unsere Kritik an *Kurt Lewins* Ansatz (S. 32ff) und die auf dieser aufbauenden Bemühungen gruppendynamischer Theorie und Praxis, alle in einem Feld wirkenden Kräfte durch das Hier und Jetzt zu erklären.
- 489 *Schütt, O., Tischer, E., Projektarbeit mit Pflegeeltern. Bericht über ein langfristiges Projekt mit Pflegeeltern, in: Neue Praxis 4/76, S. 380.* In diesem Artikel berichten die Autoren über Grenzen und Möglichkeiten derartiger Vorhaben anhand ihres selbst initiierten und durchgeführten Projektes an der Fachhochschule Düsseldorf.
- 490 Projektarbeit erweist ihre *Politizität* erst dann, wenn sie alle eingehenden Interessen aufdeckt. (*Becker, E., Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie mit emanzipatorischem Interesse, in: Studentische Politik, 5/71, S. 18.*
- 491 Vgl. oben in Anlehnung an *Habermas* S. 92.
- 492 *Fritz, J., Möglichkeiten und Grenzen interaktionspädagogischer Methoden-Überlegungen zur Systematisierung und Planung, in: Fritz, J., Interaktionspädagogik, Methoden und Modelle, München 1975, S. 47.*
- 493 Vgl. den Bericht: *Konzeption und Konflikte projektorientierten Studiums am Beispiel 4jähriger Praxis des Projektes Balan-Büro, in: Neue Praxis, Sonderheft, Neuwied 1976, S. 42 ff.*
Vgl. auch die didaktischen Konsequenzen aus: *Oelschläger, D., Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums, in: Neue Praxis, Sonderheft a.a.O., S.73 ff.*

- 494 Vgl. Büttenbenders und Rittelmeyers Bericht von Experimenten, bei denen auf einer Tagung der Film *Nacht und Nebel* über das Leben im Konzentrationslager gezeigt wurde. Währenddessen sollten sie das Lied singen: *Froh zu sein bedarf es wenig und wer froh ist ist ein König*. Die dabei frei werdenden Emotionen führten zur Abreise verschiedener Teilnehmer. Die Annahme, man sei unfähig zu singen, wenn man mit derartiger Brutalität konfrontiert werde, hatte sich nicht bewahrheitet. Außerdem war die Aufklärungsabsicht an der jeweils unterschiedlichen, von Einstellungs- und Sozialisationsbedingungen abhängig psychischen Belastbarkeit gescheitert. (Vgl. Büttenbender, G., Rittelmeyer, Ch., *Selbsterfahrung als Ausgangspunkt politischer Bildungs-Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung*, München 1971, S. 31ff.)
- 495 Krefft, J., *Entschultes Lernen durch Projekte? Zur Kritik der Projektmethode*, in: Westermanns Päd. Beiträge, 12/74, S. 685.
- 496 Wir denken dabei beispielsweise an Eltern behinderter Kinder und die Schwierigkeiten, mit diesem Schicksal fertig zu werden. So war ein kirchlicher Träger gerne bereit, ein diesbezügliches Projekt an der FH Dortmund zu unterstützen. Diese Aufgeschlossenheit mag u.a. bedingt sein durch ein aus christlichem Selbstverständnis herrührendes Schuldgefühl, für diese Zielgruppe bisher zu wenig getan zu haben.
- 497 Richter, H.E., *Flüchten oder Standhalten* a.a.O. S. 222.
- 498 S. oben S. 136ff.
- 499 Diesen Eindruck gewannen wir in einem Projekt. Dort wollten Studenten der Fachhochschule Dortmund die Schwierigkeiten der Identitätsfindung bei Gastarbeiterkindern, die nunmehr in der BRD leben, konkret angehen. Das versuchten sie zu erreichen durch Rollenspiele, Entscheidungsspiele, Malen zum Ausdruck ihrer Gefühlswelt usw. Vgl. z. Problem auch: Smilansky, S., *Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder*, in: Flitner, A., *Das Kinderspiel*, München 1973.
- 500 Vgl. die verschiedenen Aufsätze zum Problem und zur Begriffserklärung der synonym verwandten Termini von Handlungsforschung, Aktionsforschung und offenen Curricula: *Handlungsforschung*, in: b:e, Sonderheft 4/76. Den interdependenten Zusammenhang von Forschen, Handeln und prozeßhaftem Wirken in und mit der Zielgruppe verdeutlichen Fritz und Loyda. Demnach kann *Handlungsforschung nicht nur Forschung und Handlung zum Gegenstand haben*. Sie wird vielmehr sowohl für die Zielgruppe als auch für die Forscher zu einem gemeinsamen Lernprozeß (Fritz, R., Loyda, J., *Handlungsforschung in einem Jugendprojekt*, in: b:e, Sonderheft 4/76, S. 12).
- 501 Vgl. oben S. 136f.

- 502 Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*, München 1975. Vgl. hier den Kriterienkatalog für Aktionsforschungsprojekte, S 159-160.
- 503 Krefft, J., *Entschultes Lernen ...* a.a. O., S. 685.
- 504 Vgl. oben S. 138f.
- 505 Grundke, P., *Interaktionserziehung in der Schule, Modell eines therapeutischen Unterrichts*, München 1975, S.17.
- 506 Vgl. z. Problem Schäfer, K.H., Schaller, K., *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*, Heidelberg 1971.
- 507 S. unsere Definition oben S. 33.
- 508 Wir meinen unsere Tätigkeit als Moderator in 4 Modell-kindergärten von 1971 - 1975.
- 509 Heigl -Evers, A., *Die Stufentechnik der Supervision*, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 1/75, S. 52.
- 510 Deißler, H.H., *Verschulter Kindergarten?* Freiburg 1973.
- 511 Mitscherlich, A., *Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, Ideen zur Sozialpsychologie*, München 1963, in: Horn, K., *Gruppendynamik und der subjektive Faktor* a.a.O., S. 60.
- 512 Horn, K., *Gruppendynamik* a.a.O., nach Mitscherlich, K., *Auf dem Wege* a.a.O.
- 513 Vgl. in diesem Zusammenhang unsere Ausführungen S. 84 zum ständigen Druck auf Arbeitnehmer durch Rationalisierungsmaßnahmen in Krisenzeiten. Die Richtigkeit der These kann gut in der Rezessionsphase 74 bis 77 nachgewiesen werden. Die Sorge um den Arbeitsplatz ließ außer in der öffentlichen Verwaltung den prozentualen Anteil der Krankmeldungen zurückgehen. Ein einleuchtendes Beispiel für den im Vorschulbereich operationalisierten Emanzipationsanspruch gab die Kindersendung *Rappelkiste* im ZDF am 25.5.75, in der die Auswirkungen der Arbeitsplatzsituation auf die Familie veranschaulicht wurde: Kinder verkaufen ihre selbstgemalten Bilder an einen ihrer Spielgefährten für DM 0,30. Dieser wiederum gewinnt Kinder, die die Bilder für DM 1,00 an Passanten weiterverkaufen. Als die ursprünglichen Produzenten davon Kenntnis erlangen, stellen sie den Jungen zur Rede. Der antwortet, daß er gar nicht verstehe, was sie wollten, schließlich mache er es genauso wie sein Vater, der in seinem Unternehmen allein die Verantwortung tragen müsse. Darauf entgegnen die Kinder, er solle sich mal auf den Markt stellen und sehen, was er für seine Verantwortung bekomme. Einer der betroffenen Jungen, dessen Bild ebenfalls mit Gewinn weiterverkauft worden war, spricht am Abend mit

seinem Vater über dieses Ereignis. Er erkundigt sich, ob der Unternehmer die Produkte, die sie als Arbeitnehmer erstellten, gewinnbringend weiterverkauft. Die bejahende Entgegnung kommentiert der Junge mit dem Bemerkten, daß sein Vater sich, wie die Kinder im angeführten Beispiel, mit den in gleicher Weise betroffenen Kollegen zusammenschließen sollte, um derartigen Praktiken ein Ende zu bereiten. Das veranlaßt den Vater zu dem Ausruf *So einfach ist das nicht, wie bei euch Kindern!*

Kurze Zeit später wird er als Arbeitsloser vorgestellt. Der Sohn ist erstaunt, warum der Vater nicht fröhlich ist, da er doch nun endlich Zeit für den Sohn erübrigen könnte. Die Frage nach dem *Warum* seiner Kündigung bringt den Vater in arge Verlegenheit. Der Sohn begleitet ihn bei seiner mehrfach vergeblichen Arbeitssuche, bis seine Mühen schließlich mit einer neuen Stelle belohnt werden. Hier scheint ein gutes Beispiel für Lernen, das den Emanzipationsprozeß schon in früher Kindheit fördert.

- 514 Brauner, Th., Hering, S., Zelfen, M., *Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums, Materialien 5, Modellversuch GHK, Soziale Studiengänge, Kassel 1976, S. 66.*
- 515 Vgl. hier auch unsere theoretischen Ausführungen zum Projektstudium, S. 154-156
- 516 Verbunden ist mit der inhaltlichen Arbeit die Absicht, dem Kind Hilfen im Kindergarten zu geben, damit es jetzige und zukünftige Lebenssituationen besser bewältigen kann. Vgl. z. Problem: *Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hrsg.), Arbeitshilfen für den Kindergarten, Düsseldorf 1974.*
- 517 Richter, H.E., *Flüchten a.a.O., S. 217.*
- 518 Richter, H.E., *Flüchten a.a.O., S. 251.*
- 519 Bäuerle, W., *Bildungsplanung und Praxisveränderung, in: Neue Praxis, 1/72, S. 3ff.*
- 520 Es ist besonders dann empfehlenswert, wenn es um einen kirchlichen Träger geht.
- 521 Schütt, O., Tischer, E., *Projektarbeit mit Pflegeeltern. a.a.O., S.251.*
- 522 Leber, A., *Der Beziehungsaspekt in der Hochschuldidaktik, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 9, 2/75, S. 139.*
- 523 Mollenhauer, K., Rittelmeyer, Ch., *Empirisch-analytische Wissenschaft versus Pädagogische Handlungsfor-*
schung: eine irreführende Alternative, in: Z. f. Päd., 5/75, S. 687.

- 524 Blankertz, H., Gruschka, A., *Handlungsforschung. Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension?* In: Z. f. Päd., 5/75, S. 681.
- 525 Haeblerlin, U., *Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung*, in: Z. f. Päd. 5/75, S. 666.
- 526 S. oben S. 87. So sagt Myrdal: Wertungen sind also mit Notwendigkeit dann schon im Spiel, wenn wir noch Tatsachenbeobachtungen und die theoretische Analyse betreiben und nicht erst in dem Stadium, in dem wir politische Folgerungen aus den Tatsachen ableiten und Wertungen vornehmen (Myrdal, G., Objectivity a.a.O., in: Hentig, H. v., Magier a.a.O., S. 93)
- 527 Rössner, L., *Rationalisistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm*, Stuttgart 1975, S. 15, in: Clausen, B., *Erziehungswissenschaft und kritischer Rationalismus*, in: Z. f. Päd., 5/75, S. 713.
- 528 Koch, L., *Ist Mündigkeit operationalisierbar*: in: *Pädagogische Rundschau*, 6/72, S. 486 - 493, in: Meyer, H., *Trainingsprogramm und Lernzielanalyse*, Frankfurt a.M. 1974, S. 72.
- 529 Benner, D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, München 1973, S. 315.
- 530 S. oben S. 87.
- 531 Henningsen, J., *Ölkrise, Hosenträger und Mao*, in: *päd. extra*, 2/74, S. 35.
- 532 Benner, D., *Hauptströmungen* a.a.O., S. 309.
- 533 Henningsen, J., *Test, Experiment, Befragung. Ein kritisches Plädoyer*, Essen 1963, S. 53.
- 534 Held, K., *Kommunikationsforschung. Wissenschaft oder Ideologie? Materialien zur Kritik einer neuen Wissenschaft*, München 1973, S. 174.
- 535 Chavers, R., *Dialektik als Wissenschaftsbegriff*, a.a.O. S. 70.
- 536 Walter-Busch, E., *Probleme der Wissenschaftstheorie in der Methodenlehre empirischer Sozialforschung*, in: Z. f. Soz., 1/75, S. 52.
- 537 Walter-Busch, E., *Probleme* a.a.O., S. 63.
- 538 Walter-Busch, E., *Probleme* a.a.O.
- 539 Festinger, L., *Die Lehre von der kognitiven Dissonanz*, in: Schramm, W., *Grundlagen der Kommunikationsforschung*, München 4 1971, S. 27ff.
- 540 Henningsen, J., *'Antonioni und die Hermeneutik*, in: *päd. extra*, 7/74, S. 8.

- 542 *Scheuch, E. K., Das Interview in der Sozialforschung*, in: *König, R., Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 2, Stuttgart³ 1973, S. 127.
- 543 *Scheuch, E. K., Das Interview.....*, a.a. O. S.137f.
- 544 *Schrader, A., Einführung in die empirische Sozialforschung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1971 S. 143.
- 545 Vgl. unsere Ausführungen S. 167.
- 546 *Scheuch, K., Das Interview*, a. a. O. S. 143f.
- 547 Der so implizierte normativ-elitäre Orientierungsrahmen wirkt allerdings recht fraglich.
- 547a *Garay, R.C., (1947)* in: *Renn, H., Nichtparametrische Statistik*, Bd.4, Stuttgart 1974.
- 548 *Fröhlich, D., Becker, J., Forschungsstatistik*, Bonn⁵ 1971, S. 150.
- 549 *Renn, H., Nichtparametrische*a. a. O. S.39.
- 550 *Siegel, S., Nichtparametrische statistische Methoden*, Frankfurt 1976, S. 203f.
- 551 Vgl. unsere Ausführungen S. 145ff.
- 552 Vgl. unsere Ausführungen S. 140ff.
- 552 a *Richter, H. E., Flüchten ...* a. a. O., S. 169
- 553 *Henningsen, J., Die Münsterstory*, in: *päd. extra*, 3/74, S. 23.
- 554 *Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß*, München¹ 1973, S. 13ff.
- 555 Vgl. unsere Ausführungen S. 145 - 148.
- 556 *Kriz, J., Statistik in den Sozialwissenschaften*, Hamburg 1973, S. 243.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. *Methodologische Probleme empirischer Begleituntersuchungen*, in: Z. f. Päd. 1/73.
- Adorno, Th. W. u. a. *Der Positivismusstreit*, in der deutschen Soziologie, ²Neuwied 1970.
- Ammon, G. *Gruppendynamik in Institutionen*, in: Studentische Politik, 5/71.
- Anger, H. *Kleingruppenforschung heute*, hg. Lüschen, G., *Kleingruppenforschung im Sport*, Sonderheft 10 d. Kölner Z. f. Soz. u. Sozialpsych., Köln, Opladen 1966.
- Antons, K. *Praxis der Gruppendynamik*, ²Göttingen 1974.
- Antons, K. et. al. *Ein Modell zur Weiterentwicklung von Hochschullehrern in gruppendynamischer Didaktik*, in: Vogel, K. W. (Hg.), *Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich*, Hamburg 1972.
- AG. Vorschulerziehung *Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten*, ³München 1974.
- Argyle, M. *Soziale Interaktion*, Köln 1972.
- Bäuerle, W. *Bildungsplanung und Praxisveränderung*, in: *Neue Praxis* 1/72.
- Becker, E. *Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse*, in: *Studentische Politik* 5/71.
- Becker, E. et. al. *Strategien der Bildungsproduktion*, Frankfurt 1972.
- Becker, W. *Hegels Begriff der Dialektik und das Prinzip des Idealismus*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969.

- Benner, D., *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München 1973.*
- Berndt, E.-B. et. al. *Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell - Ein Lehrstück zur Bildungspolitik, Hamburg 1972.*
- Blankertz, H. *Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974.*
- , *Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus, Diss. Göttingen 1958.*
- Blankertz, H. et. al. *Handlungsforschung, Rückfall in die Empiriefriendlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? In: Z. f. Päd. 5/75*
- Born, W. *Struktur und Transfer im Mathematikunterricht, in: Z. f. Päd. 5/74.*
- Bradford, L. et. al. *Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode, Stuttgart 1972.*
- Brauner, Th. et. al. *Zur Theorie und Praxis des Projektstudiums, Materialien 5, Modellversuch GHK Soziale Studiengänge, Kassel 1976.*
- Brenzinka, W. *Eine kritische Prinzipien- und geschichte der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu R. Lochners "Deutsche Erziehungswissenschaft", in: Z. f. Päd. 11/65.*
- Brocher, T. *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Frankfurt 1971.*
- Brüggemann, H. *Offene Curricula - Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten, in: Z. f. Päd. 1/72.*
- Bühler, K. *Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena 1918.*

- Büttenbender, G. et. al. *Selbsterfahrung als Ausgangspunkt politischer Bildung - Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung*, München 1971.
- Cattell, R. B. *The personality and motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography*, in: Taylor, C. W. et. al., *Scientific creativity. Its recognition and development*, New York: Wiley 1963.
- Cartwright, D. et. al. *Origins of Group Dynamics*, in: Cartwright, D., u. Zander, A. (Eds), *Group Dynamics, Research and Theory*, ³New York, Evanston, London: Harper & Row 1968.
- Chavers, R. *Dialektik als Wissenschaftsbegriff. Eine Untersuchung über die Aspekte dialektischer Begriffsbildung im Hinblick auf den Methodenstreit unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten. Diss.* Berlin 1972.
- Cohn, R. C. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1975.
- Cohn, R. C. *Stil und Geist der themenzentrierten interaktionellen Methode*, in: Sager, C. J., Kaplan, H. S. (Hg.), *Handbuch der Ehe- Familien- und Gruppentherapie*, Bd.3, München 1973.
- Cohn, R. C. *Psychoanalytische oder Erfahrungsgruppenpsychotherapie: Eine falsche Dichotomie*, in: Sager, C. J., Kaplan, H. S. (Hg.), *Handbuch der Ehe- Familien- und Gruppentherapie*, Bd. 1, München 1973.
- Cremlin, L. A. *The Transformation of a School*, New York: Random House 1961.
- Dahmer, I. *Theorie und Praxis*, in: Dahmer, I., Klafki, W. (Hg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche- Erich Weininger*, Weinheim, Berlin 1968.
- Däumling, A. M. *Sensitivity-Training*, in: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 2/1968.

- Däumling, A. M., et. al. *Angewandte Gruppendynamik, Selbsterfahrung, Forschungsergebnisse, Trainingsmodelle*, Stuttgart 1974.
- Darwin, Ch. *The Origin of Species*, London 1859.
- Deißler, H. H. *Verschulter Kindergarten?* Freiburg 1973.
- Drosdowski, G., et. al. *Der große Duden*, Mannheim, Wien, Zürich 1963.
- Dewey, J. *Deutsche Philosophie und deutsche Politik*, Meisenheim 1954, übers. Kogge, H. H. (am. Original: *German philosophy and German politics*), New York: Putnam Sons 1942.
- , *Problems of Men*, o. J., 1946.
- , *The Present Position of Logical Theory*, in: *The Early Works of John Dewey, III, 1882-1898*, Carbondale: Southern Illinois University Press 1969.
- , *From Absolution to Experimentalism*, in: *Contemporary American Philosophy: Personal Statements, II*, eds. Adams, G. P., Pepperell, New York 1942.
- , *Realism and Idealism*, in: *Philosophical Review*, Lancaster: March 1909.
- , *The Control of Ideas by Facts*, in: *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. IV, No. 8 v. 11. April 1907.
- , *The Quest for Certainty, A Study of the Relation of Knowledge and Action*, New York: Minton Balch and Company 1929.
- , *Democracy and Education*, 31 New York: The Macmillan Company 1959.
- , *How We Think*, New York 1910.
- , *Studies in Logical Theory*, Chicago: 1903.

- Dewey, Jane M., ed. *Biography of John Dewey, in: The Philosophy of John Dewey (The Library of Living Philosophers), vol. I, ed. Philpp, P. A., Evanston, Chicago: Northwestern University, o.J.*
- Dewey, J. *Essays in Experimental Logic, Chicago: University of Chicago Press 1916.*
- , *The Theory of Inquiry, New York: Henry Holt 1938.*
- Eller, F. *Studentisches Arbeitsverhalten, Münster 1971.*
- Fengler, J. H. *Verhaltensmodifikation im Gruppendynamischen Laboratorium, Diss. Bonn 1972.*
- Festinger, L. *Die Lehre von der kognitiven Dissonanz, in: Schramm, W. Grundlagen der Kommunikationsforschung, München 1971.*
- Flitner, A. *Das Kinderspiel, München 1973.*
- Friedrichs, J. *Methoden der empirischen Sozialforschung, Hamburg 1973.*
- Fröhlich, D. et. al. *Forschungsstatistik, Bonn 1971.*
- Freud, S. *Das Traummaterial und die Traumquellen, in: Freud, S. Die Traumdeutung, Gesammelte Werke, Bd. II/III, Frankfurt 1968.*
- Fritz, J. *Möglichkeiten und Grenzen interaktionspädagogischer Methoden - Überlegungen zur Systematisierung und Planung, in: Fritz, J. Interaktionspädagogik, Methoden und Modelle, München 1975.*
- Fürstenau, P. *Zur Theorie der Schule, Weinheim, Basel 1969.*
- Gebert, D. *Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung, Berlin 1972.*
- Geiger, G. K. *Dewey in Perspective, New York 1958.*
- Giere, W.
.
Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen, in: Gruppendynamik 3/70.
- Gleyer, D. L. *Three Types of Education for Freedom, Hegelian, Classical and Deweyan, in: History of Western Philosophy 1947.*

- Gödel, K. Über formal unentscheidbare Sätze der Principia mathematica und verwandter Systeme, in: Monatshefte für Mathematik und Physik, Bd. 38 (1931).
- Goetze, A. (Hg) Trübners Deutsches Wörterbuch, Bd. III, Berlin 1939.
- Goffman, E. The Presentation of Self in Everyday Life, New York 1959.
- , Interaktionsrituale - Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt 1971 (Original: Interactional Ritual, 1967).
- Grimm, J. u. W. Deutsches Wörterbuch, IV. Halbband, I.Abt., 6. Teil, Leipzig 1935.
- Grindberg et. al Psychoanalytische Gruppentherapie, Praxis und theoretische Grundlagen, Kemper, W. (Hg.), Stuttgart 1960.
- Grossner, C. Verfall der Philosophie, Hamburg 1971.
- Groothoff, H. H. Über Diltheys Entwurf einer wissenschaftlichen Pädagogik, in: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik (Päd. als Wissenschaft, 4/1966).
- Grundke, P. Interaktionserziehung in der Schule, Modell eines therapeutischen Unterrichts, München 1975.
- Habermas, J. Technik und Wissenschaft als Ideologie, ³Frankfurt 1969.
- , Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung, in: Habermas, J., Theorie und Praxis, ²Neuwied-Berlin 1967.
- , Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: Bubner, R., Cramer, K., Wiehl, R. (Hg.), Hermeneutik und Dialektik, Bd. I, Tübingen 1970.
- , Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: Topitsch, E. (Hg.), Logik der Sozialwissenschaften, ³Köln-Berlin 1965.
- Haeberlein, U. Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, in: Z. f. Päd. 5/75.
- Hagemann-White, C. Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität, in: Z. f. Soz. 1/76.

- Hartley, E. L. u. R. J. *Grundlagen der Sozialpsychologie*,
²Berlin 1969.
- Hartmann, E. v. *Über die dialektische Methode*,
 Darmstadt 1963.
- Hartmann, H. *Funktionale Autorität*, Stuttgart
 1964.
- , N. *Die Philosophie des deutschen
 Idealismus*, ²Berlin 1960.
- Hegel, G. W. *Wissenschaft der Logik, Bd. I*,
 Faksimiledruck nach der Erstaus-
 gabe von 1812, besorgt von W.
 Wieland, Göttingen 1966.
- , *Enzyklopädie der philosophischen
 Wissenschaften im Grundrisse (1817)*,
 Hg. Glockner, H., ³Stuttgart 1956.
- , *Phänomenologie des Geistes*, Hg.
 Hoffmeister, J., Hamburg 1952.
- , *Enzyklopädie der philosophischen
 Wissenschaften im Grundrisse
 (1830)*, Hg. Nicolin, F. u. Pöggeler
 O., Hamburg 1959.
- , *Grundlinien der Philosophie des
 Rechts, Bd. XII*, Hg. Glockner, H.,
 Stuttgart 1958.
- Heigl-Evers, A. (Hg.). *Gruppendynamik*, Göttingen 1973.
- , *Die Stufentechnik der Supervision*,
 in: *Gruppenpsychotherapie und
 Gruppendynamik*, Bd. 9, 1/1975.
- Heimann, P. et. al. *Unterricht Analyse und Planung*,
 Hannover 1965.
- Heiner, H. J. *Bericht über ein gruppendynamisches
 Seminar an der Pädagogischen
 Hochschule Freiburg*, in: Vopel,
 K. W., *Gruppendynamische Experimen-
 te im Hochschulbereich*,
 Hamburg 1972.
- Heitger, M. *Über den Begriff der Normativität
 der Pädagogik*, in: Heitger, M.,
 Ipfling, H. J., *Pädagogische
 Grundprobleme in transzendental-
 kritischer Sicht*, Bad Heilbrunn
 1969.

- Horn, K. Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren, in: *Das Argument*, 3/1969.
- (Hg.) Gruppenspezifische und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis, Frankfurt 1973.
- Hüppauf, H. Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins? , in: *Gruppenspezifische*, 1/1973.
- Irle, M. Soziale Systeme, Göttingen 1963.
- James, W. The Principles of Psychology, New York: Henry Holt & Co., London: Macmillan & Co. 1890.
- The Mad Absolute, 1906, in: James, W. Collected Essays and Reviews, ed. by Perry, B., New York, London: Longmans, Green & Co. 1920.
- Psychologie, Leipzig 1909. (übers. v. Dürr).
- Junker, H. Das Beratungsgespräch - Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit, München 1973.
- Kant, I. Werke, Hrsg. v. d. Königlich-Preussischen Akademie der Wissenschaften, Bd. III, V, VIII² Berlin 1911.
- Kessels, J. Materialien zum Kindergartengesetz, Essen 1973.
- Klafki, W. Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, in: *Z. f. Päd.* 3/1971.
- Dialektisches Denken, Kleine Bonner Festgabe für Th. Litt, Bonn 1955.
- Koch, L. Kant und das Problem der Erziehung, in: *Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik*, 1973.
- Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: *Pädagogische Rundschau*, 6/1972, in: Meyer, H. Trainingsprogramm und Lernzielanalyse, Frankfurt 1974.
- Köhler, W. Die physischen Gestalten in Ruhe und stationärem Zustand, in: Helm, J. Über Gestalt- und Persönlichkeitspsychologie, in: Lersch, Ph. und Thomae, H., Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeits-theorie, Hb. d. Psychologie, Bd. 4, ²1960.

- König, R. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, Stuttgart ³1973.
- Koffka, K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1921.
- Kosse, W. Erziehung und Lebenssinn, Diss. Oberursel/Taunus 1967.
- , Peschke, K. (Hg.), Perspektivpädagogik, Essen 1974.
- Kreffft, J. Entschultes Lernen durch Projekte? Zur Kritik der Projektmethode, in: Westermanns Päd. Beiträge, 12/1974.
- Kress, G. et. al. Politikwissenschaft - Eine Einführung in ihre Probleme, Frankfurt 1971.
- Laing, R. et. al. Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt 1971.
- Lapassade, G. Gruppen, Organisationen, Institutionen, Stuttgart 1972 (Original: Groups, Organizations and Institutions, Gauthier-Villars, Paris 1967).
- Laplanche, J. et. al. Das Vokabular der Psychoanalyse (Original: Vocabulaire de la Psychoanalyse (1967)), Übers. a. d. Franz. v. Moersch, E., Frankfurt 1972.
- Leber, A. Der Beziehungsaspekt in der Hochschuldidaktik, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Bd. 9, 2/1975.
- Lempert, W. Bildungsforschung und Emanzipation, in: Neue Sammlung, 1969.
- Lenzen, D. Eine edukative Strategie für Curriculumforschung, in: Blankertz, H., Curriculumforschung- Strategien, Strukturierung, Konstruktion Essen 1972.
- Lewin, K. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Stuttgart, Bern 1963. (Original: Cartwright, D. (Ed.), Field Theory in social sciences. Selected papers, New York: Harper 1953.
- , Die Lösung sozialer Konflikte, Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik, Bad Nauheim 1968. (Original: Lewin, K. (Ed.), Resolving Social Conflicts, New York: Harper 1948).

- Lewin, K. et. al. *Studies in Topological and Vector Psychology I*, Iowa City: University of Iowa Press, 1940.
- Lewin, K. *Principles of Topological Psychology*, New York, London: Mc Graw Hill Book Company, Inc. 1936.
- Constructs in Psychology and Psychological Ecology, in: Sears, R.R. (Hg.) *Authority and Frustration*, Iowa City: University of Iowa Press 1944.
- *Der Begriff der Genese in Physik, Biologie und Entwicklungsgeschichte*, Berlin 1922.
- *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*, Darmstadt 1931.
- *A dynamic Theory of Personality*, New York, London: Mc Graw Hill Book Company 1935.
- *Die psychische Tätigkeit bei der Hemmung von Willensvorgängen und das Grundgesetz der Assoziation*, Berlin 1916
- Lewkrowicz, M. *Sozialbehaviorismus als soziologische Theorie*, Diss. Saarbrücken 1972.
- Mannheim, K. *Ideologie und Utopie*, ⁴Frankfurt 1965.
- Marcuse, H. *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt 1969.
- *Rebellion*, in: *Allgemeines Deutsches Sonntagsblatt* 22.11.1967.
- Marrow, A. J. *Aus der Vorgeschichte der "National Trainings Laboratories"*, in: *Gruppendynamik*, 1/1970.
- Maser, S. *Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie*, in: *Z. F. Päd.* 5/1975.
- Matussek, P. *Psychodynamische Aspekte in der Kreativitätsforschung*, in: *Nervenarzt*, 1967, 38/143.
- Mayo, E. *Hawthorne und die Western Electric Company*, in: *Probleme industrieller Arbeitsbedingungen*, ⁴Frankfurt 1949 (Original: *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston 1945).
- Mc Dougall, W. *Outline of Abnormal Psychology*, New York: Macmillan 1922.

- Mead, J. H. Sozialpsychologie, Darmstadt 1969
(Original: On Social Psychology, ed.
b. Strauss, A., Chicago: The University
of Chicago Press 1969).
- Metz - Göckel, S. Theorie und Praxis der Hochschuldidak-
tik, Frankfurt 1975.
- Meyer, H. L. Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse,
Frankfurt 1974.
- Mills, C. W. Kritik der soziologischen Denkwei-
se, Darmstadt 1973.
- Mills, Th. M. Soziologie der Gruppe, ³München 1971.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Lan-
des NW (Hg.) Arbeitshilfen Kindergarten, Düssel-
dorf 1974.
- , Modellkindergärten in Nordrhein-West-
falen, Düsseldorf 1970.
- Mitscherlich, A. Auf dem Wege zur vaterlosen Gesell-
schaft, Ideen zur Sozialpsychologie,
München 1963.
- , Krankheit als Konflikt, Studien zur
psychosomatischen Medizin, Bd. I, Frank-
furt 1966.
- Moede, W. Experimentelle Massenpsychologie der
Gruppe, Darmstadt 1973 (Abdruck der
Erstausgabe aus dem Jahre 1920).
- Möller, M. L. u. a. Arbeitsprobleme bei Studenten in der
Beratung, in: Studentische Politik 5/71
- Mollenhauer, K. Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Ein-
führung in erziehungswissenschaftliche
Fragestellungen, München 1972.
- , Was ist Erziehungswissenschaft? in:
deutsche jugend, 5/1966.
- , u. a. "Empirisch- analytische Wissenschaft"
versus "Pädagogische Handlungsforschung":
eine irreführende Alternative, in: Z.
f. Päd., 5/75.
- Morgenstern, W. R. Praxis, Unterlassungen und Selbstver-
ständnis einer Psychotherapeutischen
Beratungsstelle, in: Studentische Po-
litik 5/71.
- Moser, H. Offene Curricula: Vorüberlegungen zu
einer Theorie des Unterrichtsspiels,
in: Z. f. Päd. 3/73.
- , Aktionsforschung als kritische Theorie
der Sozialwissenschaften, München 1975.

- Mueller, B.G.E. *The Hegel Legend of "Thesis -Anti-thesis - Synthesis", in: J. Hist. Ideas 19 (1958).*
- Nahrmann, F. *Schmidt, J., Voigt, B. Götter, Laien und andere. Zur Ausbildungssituation in der Sektion Gruppendynamik im DAGG, in: Gruppendynamik, 3/1975.*
- Nellesen, L. *Aggressivität im Sensitivity-Training, Diss. Bonn 1970.*
- Newcomb, Th.M. *Sozialpsychologie, Meisenheim 1959 (Original: Social Psychology, New York: The Dryden Press 1950).*
- Oelmüller, W. *Die unbefriedigte Aufklärung. Beiträge zu einer Theorie der Moderne von Lessing, Kant, Hegel, Frankfurt a.M. 1969.*
- Overbeck, G. et. al. *Psychosomatische Modellvorstellungen zur Pathogenese der Ulkuserkrankheit, in: Psyche 6/1975.*
- Pages, M. *Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung, Stuttgart 1974.*
- Parow, E. *Die Dialektik des symbolischen Austauschs. Versuch einer krit. Interaktionstheorie. Frankfurt 1973.*
- Parsons, T. *Das System moderner Gesellschaften, München 1972 (Original: The System of Modern Societies, Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc. o.J.).*
- .
- Beiträge z. soziolog. Theorie, Neuwied, Berlin 1963.*
- Petzelt, A. *Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften, in: Vierteljahrsschrift f. Wissenschaftl. Pädagogik, 1953.*
- .
- Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg 1964.*
- Pohlen, M. *Gruppenanalyse, Göttingen 1972.*
- Popper, K.R. *Was ist Dialektik? in: Topitsch, E. (Hg), Logik der Sozialwissenschaften 3 Köln, Berlin, 1965.*

- Prantl, R. Dewey als Pädagoge, in: Vierteljahrschrift f. wissenschaftl. Pädagogik, 1925.
- Proesler, H. et. al. Die Gruppe. Ein Beitrag zur Systematik soziolog. Grundbegriffe, Berlin 1955.
- Projektgruppe Köln (Übers.), DUSO-Handbuch, o.O. u. o. J.
- Renn, H. Nichtparametrische Statistik, Bd. 4 Stuttgart 1974.
- Richter, H. E. Die Gruppe, Hamburg 1972.
- , Lernziel Solidarität, Hamburg 1974.
- , Flüchten oder Standhalten, Hamburg 1976.
- Robinson, F. P. Effektive study, New York Harper 1946.
- Rössner, L. Rationalistische Pädagogik. Ein erziehungswissenschaftliches Programm, Stuttgart 1975
- Rogers, C. Lernen in Freiheit, München 1974.
- Roth, E. Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969.
- Rückriem, G. M. Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W. u. a. (Hg.), Erziehungswissenschaft, Funkkolleg, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1970.
- Rubinstein Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1959 (1940).
- Rumpf, H. Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung, in: Z. f. Päd. 3/73.
- Sader, M. Zur Theorie der Gruppendynamik, in: Gruppendynamik 1/1972.
- Sbandi, P. Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht, München 1973.
- Schäfer, K. H. et al. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.

- Scharmann, Th. *Zur Systematik des Gruppenbegriffs der neueren deutschen Psychologie und Soziologie, in: Psycholog. Rundschau, Bd. X, 1959.*
- Schindler, R. *Über den wechselseitigen Einfluß von Gesprächsinhalt, Gruppenposition und Ichgestalt in der analytischen Gruppentherapie, in: Psyche 6/1960.*
- Schmitt, G. *Krit. Beitrag z. Theorie und Methodik d. Gruppenpsychotherapie, Diss. Leipzig 1970.*
- Schrader, A. *Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1971.*
- Schwäbisch, L. et. al. *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Hamburg 1974.*
- Schütt, O. et. al. *Projektarbeit mit Pflegeeltern, Bericht über ein langfristiges Projekt mit Pflegeeltern, in: Neue Praxis 4/76.*
- Schwermer, J. *Die experimentelle Willenspsychologie K. Lewins, Meisenheim a. Glan. 1966.*
- Seiffert, H. *Hochschuldidaktik und Hochschulpolitik, Darmstadt, Berlin 1969.*
- Siegel, S. *Nichtparametrische statistische Methoden, Frankfurt 1976.*
- Sievers, B. *Laboratorium als soziales System, in: Gruppendynamik, 5/73.*
- Spangenberg, K. *Chancen der Gruppenpädagogik, Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht, Weinheim, Berlin, Basel 1969.*
- Steinkamp, K. *Gruppendynamik und Demokratisierung, München 1973.*
- Stern, W. *Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1914.*
- Stierlein, W. *Der Begriff der Verantwortung. Versuch einer Erörterung der pragmatischen Wissenschaftsethik John Deweys mit der Ethik Kants unter Berücksichtigung von Max Webers Wissenschaftsbegriff, Diss. Heidelberg 1950.*

- Stumpf, L. William James nach seinen Briefen, in: Kant - Studien, Bd. 32, 1927.
- Svensson, A. Interaktion in Sensitivity-Trainings-Gruppen. Diss. Bonn 1972.
- Tolman, E. L. Kurt Lewin 1890-1947, in: Journal of Social Issues, VL. Suppl. ser. No. 1 (Fall 1948), S. 23.
- Trendelenburg, A. Logische Untersuchungen, Berlin 1840.
- Tuggenner, H. Social Work, Weinheim, Berlin 1971.
- Vopel, K. W. et. al. Kommunikation und Kooperation - Ein gruppensdynamisches Trainingsprogramm, München 1974.
- Walter - Busch, E. Probleme der Wissenschaftstheorie in der Methodenlehre empirischer Sozialforschung, in: Z. f. Soz. 1/75.
- Wedekind, J. Kostenermittlung und Kostenauswertung, Opladen 1971.
- Wiese, L. v. Das Ich und das Kollektiv, Berlin, 1967.
- , Beziehungsssoziologie, in: Vierkantdt, A. (Hg.), Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1931.
- Wilkins, T. B. James, Dewey and Hegelian Idealism, in: Journal of History of Ideas Vol. II, 1903.
- Winch, P. The Ideals of Social Science and its Relation to Philosophy, London 1958.
- Wolf, D. Wo Lehrer Saurier sein müßten, Die Zeit, Jg. 35 v. 22. 8. 1975.
- Yalom, I. D. Gruppenpsychotherapie, Grundlagen und Methoden, München 1974 (Original: The Theory and Practice of Group Psychotherapy, New York, London: Basic Books, Inc. 1970).



Abb. 97

Definitionsvorgabe Projektstudium:

Praxistätigkeit der Studenten über einen längeren Zeitraum



Abb. 98

Definitionsvorgabe Projektstudium:

Praxistätigkeit während der Ausbildung durch Begleitung der Praxis und theoretische Betreuung



Abb. 99

Definitionsvorgabe Projektstudium:

Projektstudium im Praxisbereich mit Kollegen über einen längeren Zeitraum

Z A



PS06

Abb. 100

Nicht vorgegebene Definition (1) Projektstudium

Fächgerübergreifende, Theorie- und Praxis integrierende Lernveranstaltung, die an der Zielgruppe orientiert ist, die spätere Berufspraxis berücksichtigt und vor allem Selbständigkeit und Kooperation der Teilnehmer fördert

Z A



PS07

Abb. 101

Nicht vorgegebene Definition (2) Projektstudium

Projekte = innovatorische Tätigkeit im sozialen Feld mit: Action Research, Forschungsaktion und Aktionsforschung



Abb. 102

Nicht vorgegebene Definition (3) Projektstudium:

Praktische, permanent theoretisch reflektierte Tätigkeit von Studenten und Dozenten in einem Praxisfeld;

Anzahl und Kompetenz der Beteiligten werden primär durch das Praxisfeld, sekundär durch die Ausbildungszwecke diktiert

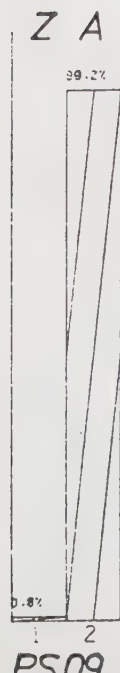


Abb. 103

Nicht vorgegebene Definition (4) Projektstudium:

Die theoretische und interdisziplinäre Erarbeitung eines kategorialen Modells für ein bestimmtes Praxisfeld, verbunden mit der notwendigen Erprobung in einem Praxisfeld, so daß die Möglichkeit besteht und gegebenenfalls die Notwendigkeit erkannt wird, daß die Strukturen des theoretischen Modells aufgrund der gegenseitig neu erworbenen Erkenntnisse und Fähigkeiten verändert werden müssen und tatsächlich verändert werden



Abb. 104

Definitionsvorgabe (5) Projektstudium:

Themenzentrierte, praxisbezogene, fächerübergreifende Arbeitsverfahren mit Zielgruppen von SA-SP über mindestens 2 Semester (StO). In der Regel in Zusammenarbeit mit einer Praxisinstitution



Abb. 105

Erhöht Projektstudium die Abbrecherquote?



Abb. 106

Betreuen Sie Projekte, ohne sich selbst praktisch zu beteiligen?

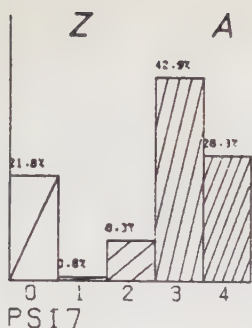


Abb. 107

417

Wieviel Studenten nehmen durchschnittlich an einem Projekt teil?

1 = 1 Student

2 = 2-4 Studenten

3 = 5-10 Studenten

4 = mehr als 10 Studenten

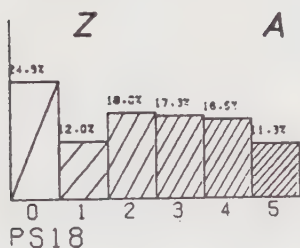


Abb. 108

Sollen Projekte die Fachwissenschaften verändern?



Abb. 109

Die Zielgruppen des Feldes, um derentwillen ein Projekt durchgeführt werden soll, wollen die Erfahrungen der Praxis verallgemeinern.

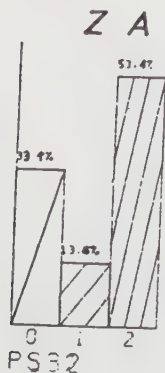


Abb. 110

Die Zielgruppe befürchtet, daß Dozenten und Studenten sie kritisieren und sie somit angeklagt wird. Daher verweigert sie ihre Mitarbeit.



Abb. 111

Die Zielgruppe neigt zu einseitigen und verzerrten Selbstdarstellungen.

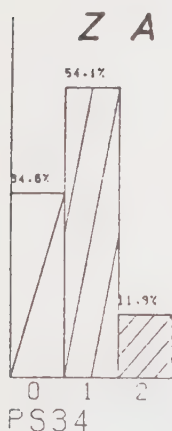


Abb. 112

Hat die Zielgruppe den Wunsch, über ihre Erfahrungen zu berichten?

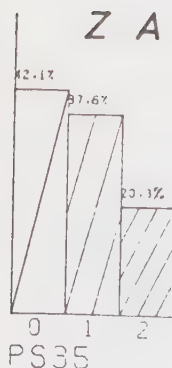


Abb. 113

Hat die Zielgruppe den Wunsch, ihre Erfahrungen anderen mitzuteilen?

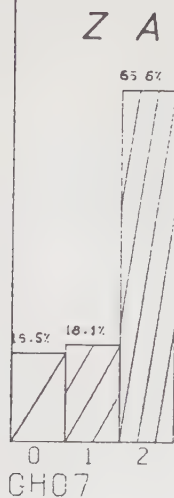


Abb. 114

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an den Bonner Gruppendynamikern?



Abb. 115

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an C. R. Rogers?



Abb. 116

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an J. L. Moreno?



Abb. 117

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an P. Watzlawick?



Abb. 118

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an K. Antons?



Abb. 119

Orientieren Sie Ihre Lehrveranstaltungen an sonstigen Gruppendynamikern?

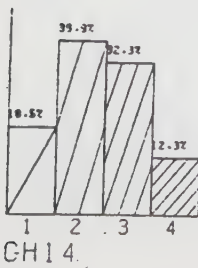


Abb. 120

Wie lange dauerten die gruppendynamischen Trainings?

- 1 = 2-3 Tage
- 2 = 4-7 Tage
- 3 = 8-14 Tage
- 4 = 15 und mehr Tage

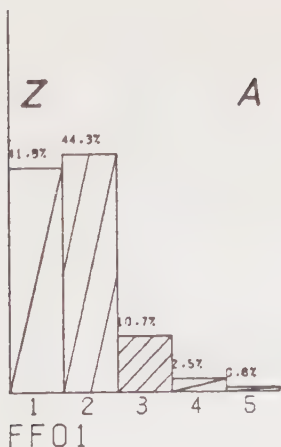


Abb. 121

*Sollte sich das Hochschulstudium
an gesellschaftlichen Bedürfnissen
orientieren?*

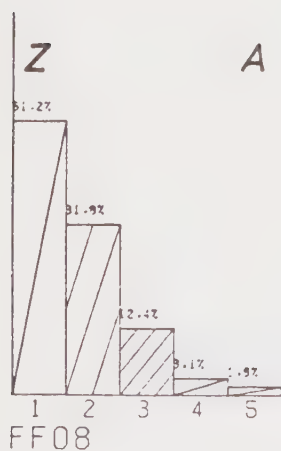


Abb. 122

*Rangplatz der Seminare im Vergleich
zu Arbeitsgemeinschaften, Projekten,
Übungen, Kolloquien, Vorlesungen
(Ist-Wert)*

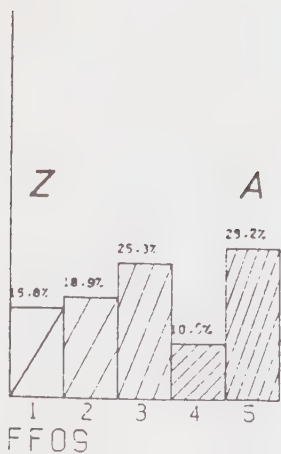


Abb. 123

*Rangplatz der Arbeitsgemeinschaften
im Vergleich zu Projekten, Übungen,
Kolloquien, Vorlesungen, Seminaren
(Ist-Wert)*

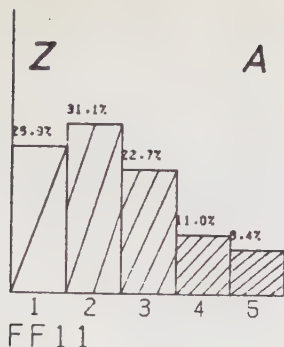


Abb. 125

Rangplatz der Übungen im Vergleich zu Kolloquien, Vorlesungen, Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Projekten (Ist-Wert)

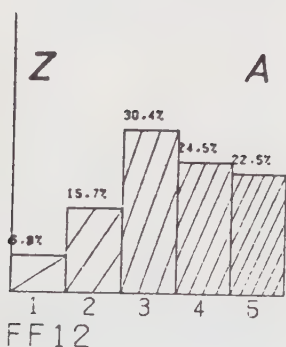


Abb. 125

Rangplatz der Kolloquien im Vergleich zu Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Projekten, Übungen (Ist-Wert)

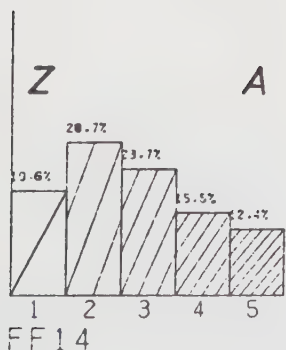


Abb. 126

Rangplatz der Kolloquien im Vergleich zu Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Projekten, Übungen, Vorlesungen (Soll-Wert)

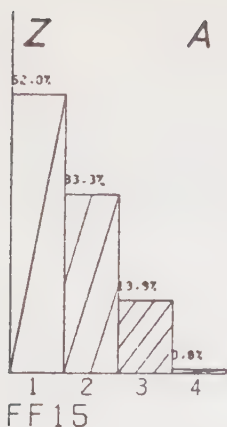


Abb. 127

Rangplatz der Seminare im Vergleich zu Arbeitsgemeinschaften, Projekten, Übungen, Vorlesungen, Kolloquien (Soll-Wert)

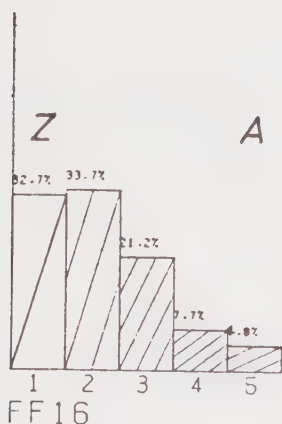


Abb. 128

Rangplatz der Arbeitsgemeinschaften im Vergleich zu Projekten, Übungen, Kolloquien, Seminaren (Soll-Wert)



Abb. 129

Rangplatz der Übungen im Vergleich zu Vorlesungen, Kolloquien, Seminaren, Arbeitsgemeinschaften, Projekten (Soll-Wert)

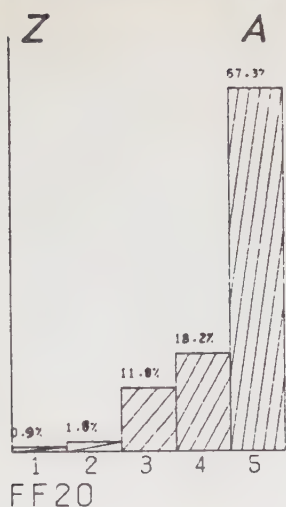


Abb. 130

Gehen Sie in Ihren Lehrveranstaltungen nach einem Lehrbuch vor?

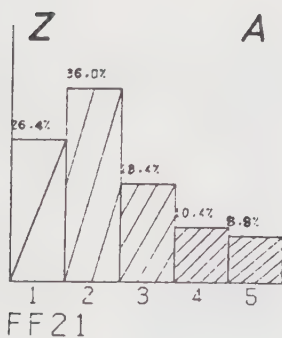


Abb. 131

Stützen Sie sich auf mehrere Lehrbücher?

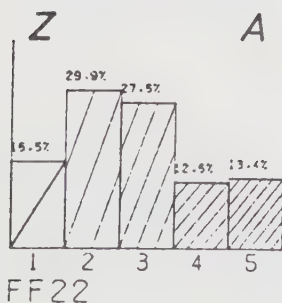


Abb. 132

Lassen Sie Referate erarbeiten und vortragen?

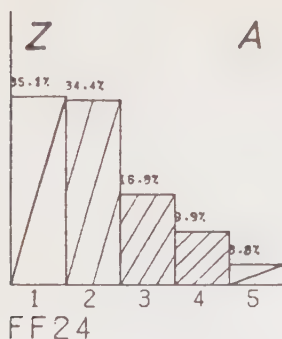


Abb. 133

Bereiten Sie Materialien vor
(Thesenpapier, Skripte usw.)?

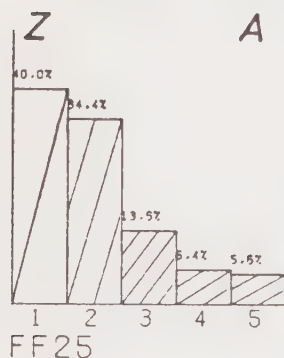


Abb. 134

Setzen Sie als didaktische Medien
ein: Tafel?

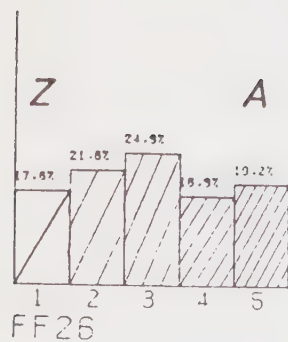


Abb. 135

Setzen Sie als didaktische Medien
ein:
Overheadprojektor, Epidiaskop,
Diaprojektor u. a.?

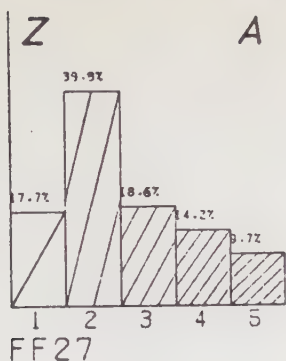


Abb. 136

Werden die Lernziele, Leitprinzipien für Ihre Veranstaltungen von Ihnen selbst bestimmt?

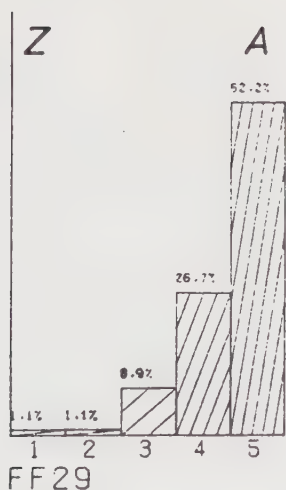


Abb. 137

Werden die Lernziele, Leitprinzipien für Ihre Veranstaltungen von den Studenten allein bestimmt?

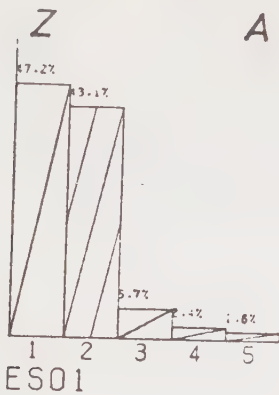


Abb. 138

*Ist Ihrer Meinung nach Einfalls-
reichtum bei Studenten wichtig?*

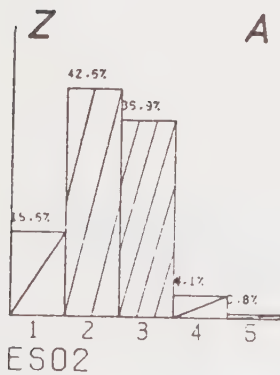


Abb. 139

*Ist Ihrer Meinung nach Fleiß bei
Studenten wichtig?*

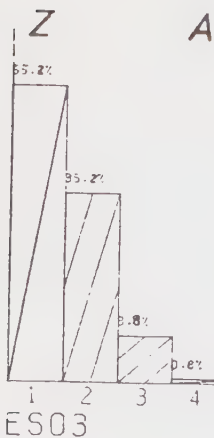


Abb. 140

*Ist Ihrer Meinung nach Lernfähig-
keit bei Studenten wichtig?*

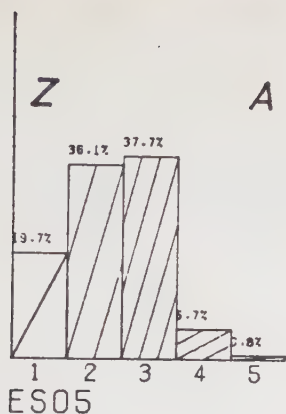


Abb. 141

Sind Ihrer Meinung nach wissenschaftliche Fähigkeiten bei Studenten wichtig?

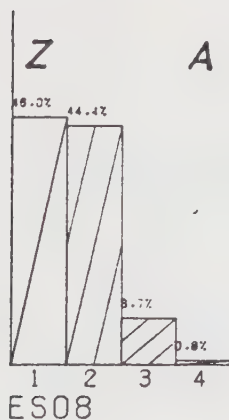


Abb. 142

Ist Ihrer Meinung nach bei Studenten Bereitschaft zur Gruppenarbeit wichtig?

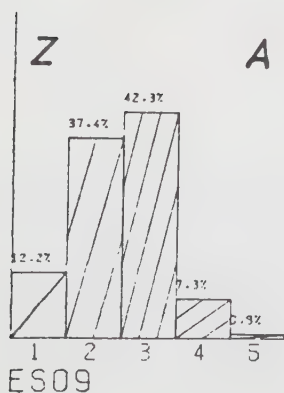


Abb. 143

Ist Ihrer Meinung nach Allgemeinbildung bei Studenten wichtig?

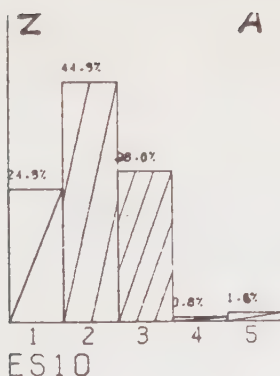


Abb. 144

Ist Ihrer Meinung nach sprachl. Ausdrucksfähigkeit bei Studenten wichtig?

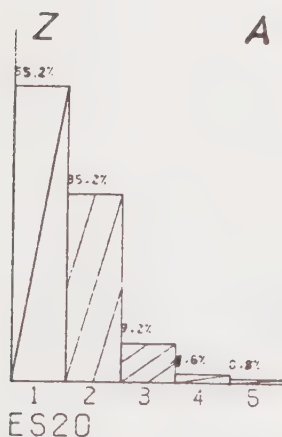


Abb. 145

Ist Ihrer Meinung nach Einfallsreichtum bei Dozenten wichtig?

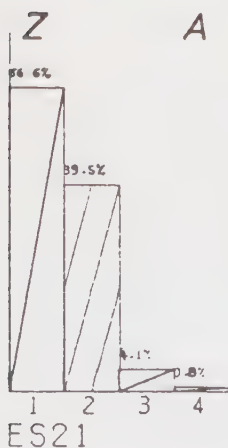


Abb. 146

Ist Ihrer Meinung nach Lernfähigkeit bei Dozenten wichtig?

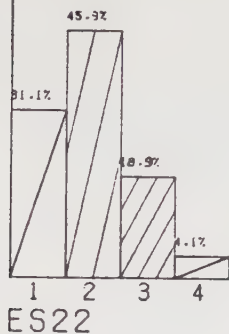


Abb. 147

Ist Ihrer Meinung nach Allgemeinbildung bei Dozenten wichtig?

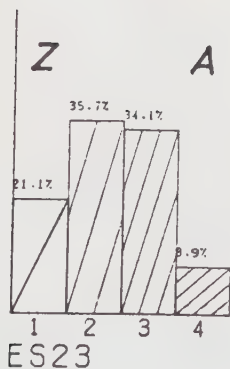


Abb. 148

Ist Ihrer Meinung nach Fleiß bei Dozenten wichtig?

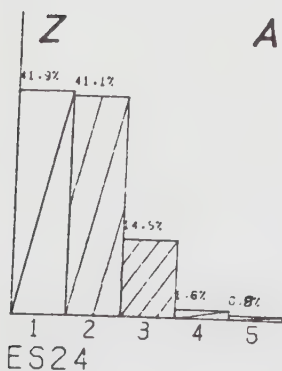


Abb. 149

Sind Ihrer Meinung nach wissenschaftliche Fähigkeiten bei Dozenten wichtig?

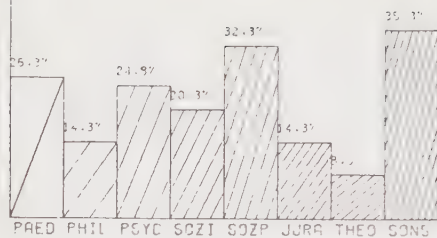


Abb. 150

In welchen Fächern
haben Sie Ihre Be-
rufsqualifikation
erworben?

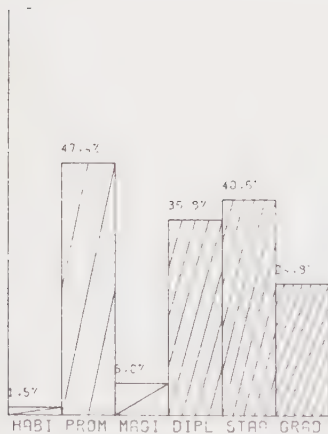


Abb. 151

Ihr Abschlußgrad,
bitte alle Grade
angeben

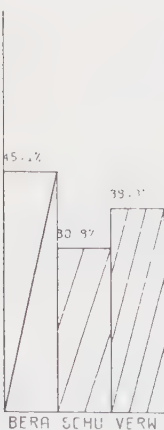


Abb. 152

Art der Praxis

FACHBEREICH SOZIALPAEDAGOGIK

Helmut Linnenbank, Dipl.- Paed.

Fachhochschule Dortmund, 4600 Dortmund 1, Verwaltung Sonnenstr. 100 -

mit den Fachbereichen:
 1 Architektur
 2 Design
 3 Elektr. Energietechnik
 4 Informatik
 5 Maschinenbau
 6 Nachrichtentechnik
 7 Sozialarbeit
 8 Sozialpädagogik
 9 Wirtschaft

Fernruf 1230 31-30
 Postfach 326

Ihre Zeichen	Ihre Nachricht vom	Mein Zeichen (Bitte bei Antwort angeben)	Dortmund
--------------	--------------------	---	----------

Sehr geehrter Herr

Sehr geehrte Frau

allen Kollegen an Fachhochschulen in den Fachbereichen Sozial-
 paedagogik/Sozialarbeit bzw. Sozialwesen in NRW moechte ich auf
 diesem Wege einige Fragen stellen. Seit dem 1.3.75 bin ich
 hauptamtlicher Dozent fuer vor- und nachschulische Erziehung
 an der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Sozialpaedagogik.
 Fuer Forschungszwecke und zur Verbesserung der Lehr- und Lern-
 situation moechte ich Ihnen einige Fragen stellen, und zwar

zum Projektstudium,

zum Problemkreis Gruppendynamik und Hochschuldidaktik,

fachdidaktische Fragen und

zur Einschaeztung von Studenten und Dozenten.

Dabei interessiert mich besonders, in welche Richtung sich
 die Lehre weiterentwickelt, ob sie naemlich effektiver wird
 im Hinblick auf vorherbestimmte gesellschaftliche Beduerf-
 nisse und damit zu nicht weiter hinterfragter Anpassung
 fuehrt oder ob Inhalt und Art der Lehre selbstaendiges
 und kompetentes Handeln bei allen am Lehr- und Lernpro-
 zess Beteiligten verbessert.

- 2 -

Ich gehe davon aus, daß empirische Verfahren entweder dem einzelnen nicht gerecht werden koennen mit seinen konkreten Beduerfnissen, Interessen und Gedanken. Oder objektive Forschungsergebnisse sind haeufig nur dann moeglich, wenn die Untersuchungsabsichten aus methodischen Gruenden nicht aufgedeckt werden.

Um Durchsichtigkeit und Ehrlichkeit habe Ich mich dennoch allenthalben bemueht. Fuer Ihre aufrichtigen Antworten danke Ich Ihnen.

Meinerseits bin Ich gerne bereit, Ihnen eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse zukommen zu lassen.

Die technischen Anweisungen finden Sie im Anhang auf einem besonderen Blatt. Dieses legen Sie bitte beim Ausfuellen neben den Fragebogen.

Selbstverstaendlich werden diese Angaben streng vertraulich behandelt. Herzlich, dringend und hoefflich moechte ich Sie bitten, den Fragebogen so schnell wie moeglich in dem beigefuegten Freiumschatz zurueckzuschicken.

Ihr

Zum Projektstudium

Sieht Ihre Studienordnung Projektstudium in irgendeiner Form vor? (Numerierung der Items) 435
PS 01

- Pflichtteil in der Studienordnung ☐
- Kann nach Rücksprache eingeführt werden ☐
- Nicht vorgesehen ☐

Was wird von Ihnen und Ihrem Fachbereich unter Projektstudium verstanden?

- Praxistaetigkeit der Studenten ueber einen laengeren Zeitraum ☐ja☐nein PS 02

- Praxistaetigkeit der Studenten ueber mehrere Semester mit ein- oder mehrmaligem Einsatz pro Woche ☐ja☐nein PS 03

- Praxistaetigkeit waehrend der Ausbildung durch Begleitung der Praxis und theoretische Betreuung ☐ja☐nein PS 04

- Arbeit im Praxisbereich mit Kollegen ueber einen laengeren Zeitraum? ☐ja☐nein PS 05

- Eigene Definition PS 06

..... PS 07

..... PS 08

..... PS 09

..... PS 10

Verbessert Projektstudium

- die Lehr- und Lernsituation ☐ja☐nein PS 11

- die Effektivitaet des Studiums ☐ja☐nein PS 12

- den Kontakt zwischen Studenten und Dozenten? ☐ja☐nein PS 13

Erhoehrt Projektstudium die Abbrucherquote? ☐ja☐nein PS 14

Betreuen Sie selbst Projekte

- mit praktischer Beteiligung? ☐ja☐nein PS 15

- ohne praktische Beteiligung? ☐ja☐nein PS 16

- Falls ja:
Wieviele Studenten nehmen an einem Projekt durchschnittlich teil?

1 Student ☐
2 - 4 Studenten ☐
5 - 10 Studenten ☐
mehr als 10 Studenten ☐ PS 17

Sollen Projekte

hoch niedrig

- die Fachwissenschaften veraendern ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 18

- die Fachwissenschaften integrieren? ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 19

Sollen Projekte

gesellschaftsbezogene Konflikte verdeutlichen, und zwar wie sie

- in der gesamten Gesellschaft sichtbar werden ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 20

- im evtl. spaeteren Berufsfeld erscheinen? ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 21

Dienen Projekte

- der Bearbeitung dieser Konflikte im Fachbereich ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 22

- der Veraenderung des Bewusstseins des Fachbereiches ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 23

- der Strukturen des Fachbereichs? ☐1☐2☐3☐4☐5 PS 24

Foerdern Projekte die Selbstbestimmung und Selbstorganisation
studentischen Lernens?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 4 36
[PS 25]

Inwieweit ermöglichen Projekte
die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess

- bei den Studenten ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 26
- bei den Dozenten ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 27

Inwieweit ermöglichen Projekte,
neue Fragestellungen in der Praxis zu erkennen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 28

Falls Sie selbst Projekte betreiben:

Informieren Sie in allen Phasen des Projektes alle daran
Beteiligten z. B. ueber Ihre eigenen Interessen und ueber Zwischen-
ergebnisse und Ihre Verantwortlichkeit zur Veraenderung der Praxis?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 29

Manche der Zielgruppen, deren Lage erkundet und verbessert werden soll,
empfinden, dass sie zu "Objekten der Forschung" werden. Daher verweigern
sie Ihre Mitarbeit. Sie sehen naemlich zu wenig eigene Mitwirkungs-
moeglichkeiten.

☐ ja ☐ nein PS 30

Die Interessen der Zielgruppen des Feldes, um derenwillen ein Projekt
durchgefuehrt werden soll, wollen die Erfahrungen der Praxis verallgemeinern.

☐ ja ☐ nein PS 31

Die Zielgruppe befuerchtet, dass Dozenten und Studenten sie kritisieren
und sie somit angeklagt wird. Daher verweigert sie Ihre Mitarbeit.

☐ ja ☐ nein PS 32

Die Zielgruppe neigt zu einseitigen und verzerrten Selbstdarstellungen.

☐ ja ☐ nein PS 33

Hat die Zielgruppe den Wunsch, ueber Ihre Erfahrungen zu berichten

☐ ja ☐ nein PS 34

- und darueber hinausgehend, diese den anderen mitzuteilen?

☐ ja ☐ nein PS 35

Aendert sich die stud. Motivation bzgl. der Projektarbeit im
Laufe der Ausbildung?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 36

Moechten die Studenten

- fuer das Examen abfragbare Kenntnisse erwerben

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 37

- Erfahrungen im Projekt verallgemeinern

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 38

- die Praxis kennenlernen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 39

Lernen Studenten in diesem Zusammenhang den Umgang
mit anderen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ PS 40

Gruppendynamik und Hochschuldidaktik

Haben Sie ausreichende Kenntnisse ueber Gruppendynamik?

☐ ja ☐ nein GH 01

Orientieren Sie sich in Ihren Lehrveranstaltungen an

- T. Procher

☐ ja ☐ nein GH 02

- R. Mucchelli

☐ ja ☐ nein GH 03

- K. Horn

☐ ja ☐ nein GH 04

- R. Cohn

☐ ja ☐ nein GH 05

- A. Heigl-Evers

☐ ja ☐ nein GH 06

- die Bonner Gruppendynamiker A.M.Baumling, J.Sengler, u.a.

☐ ja ☐ nein GH 07

- Sonstige, wenn ja, welche:

GH 08, GH 09, GH 10,

GH 11, GH 12

Wieviel GD-Trainings haben Sie mitgemacht?

☐ ☐ GH 13

Wie lange dauerten die Trainings im Durchschnitt?

2-3 Tage

☐ ☐

4-7 Tage

☐ ☐

8-14 Tage

☐ ☐

15 und mehr Tage

☐ ☐

GH 14

(5)

Sind Sie der Meinung, dass der Lehrende Gefühle wie etwa Freude, Nervosität, Angst, Enttäuschung usw. in seinen Lehrveranstaltungen aussprechen darf?

☐ Ja ☐ nein | GH 15 437

Sollten Studenten in Lehrveranstaltungen den Lernprozess behindernde emotionale Störfaktoren einbringen?

☐ Ja ☐ nein | GH 16

Wird durch Ihre Lehrtätigkeit bei den Studenten die Fähigkeit verbessert, zwischenmenschliche Ereignisse und Probleme wahrzunehmen, auch auf Kosten des Stoffes?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | GH 17

Sind die Studenten durch die Art der Vermittlung spontaner und offener geworden?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | GH 18

Fachdidaktische Fragen

Sollte sich das Hochschulstudium an gesellschaftlichen Bändernissen orientieren?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 01

Sollen Theorien und Modelle hinterfragt werden im Hinblick auf:

- Begründungen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 02
- Innere Stimmigkeit ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 03
- zugrundeliegende Interessen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 04
- prüfbare Folgen? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 05

Derartige Hinterfragen ist nur in sozial- und erziehungswissenschaftl. Fachern bedeutsam.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 06

Hinterfragen stört das sachbezogene methodische Vorgehen.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 07

Halten Sie mehr Vorlesungen als Seminare, Arbeitsgemeinschaften, Übungen, Kolloquien, Projekte?

- Seminare ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 08
- Arbeitsgemeinschaften ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 09
- Projekte ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 10
- Übungen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 11
- Kolloquien ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 12
- Vorlesungen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 13

Für welche Lehrformen würden Sie sich entscheiden, wenn Studienordnung und Lehrbetrieb dies erlaubten?

- Kolloquien ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 14
- Seminare ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 15
- Arbeitsgemeinschaften ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 16
- Projekte ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 17
- Übungen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 18
- Vorlesungen ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 19

Wie ziehen Sie Ihre Lehre auf?

- Gehen Sie nach einem Lehrbuch vor? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 20
- Stützen Sie sich auf mehrere Lehrbücher? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 21
- Lassen Sie Referate erarbeiten und vortragen? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 22
- Gibt es in Ihren Lehrveranstaltungen Gruppenarbeit? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 23
- Bereiten Sie Materialien vor (Thesenpapier, Skripte, usw.) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 24

Setzen Sie als didaktische Medien ein:

- Tafel ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | FF 25
- Overheadprojektor, Epidiaskop, Diaprojektor u.ä.? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 | (85) FF 26

Nennen die Lernziele/Lernprinzipien fuer Ihre Veranstaltungen bestimmt:

- von Ihnen selbst ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IFF 27
- mit den Studenten zusammen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 28
- von den Studenten allein? ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IFF 29

Zur Einschaeztung von Studenten und Dozenten

Was ist Ihrer Meinung nach bei einem Studenten wichtig:

wichtig

unwichtig

- Einfallsreichtum ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ES 01
- Fleiss ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 02
- Lernfaehigkeit ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 03
- Sorgfalt ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 04
- wissenschaftl. Faehigkeiten ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 05
- Faehigkeiten, mit der Zielgruppe im spaeteren Berufsleben umzugehen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 06
- Ordnungsliebe ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 07
- Bereitschaft zur Gruppenarbeit ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 08
- Allgemeinbildung ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 09
- sprachl. Ausdrucksfaehigkeit ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 10
- Wissen einpraegen und wiedergeben ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 11
- Anerkennen von Autoritaet ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 12
- Hinterfragen der Inhalte und Methoden? ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 13

Was ist Ihrer Meinung nach bei einem Dozenten wichtig:

- Fachwissen systematisch zusammentragen und darbieten koennen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 14
- fuer hohes Leistungslniveau sorgen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 15
- Regabte foerdern ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 16
- selbstsicheres Auftreten ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 17
- studentische Aengste abbauen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 18
- Schwaeche zugeben koennen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 19
- Einfallsreichtum ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 20
- Lernfaehigkeit ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 21
- Allgemeinbildung ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 22
- Fleiss ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 23
- wissenschaftliche Faehigkeiten ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 24
- Praxiserfahrung ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 25
- Ordnungsliebe ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 26
- Hinterfragen der Inhalte und Methoden des eigenen Faches ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 27
- Anpassung ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 28
- Faehigkeit, gruppendynamische Prozesse in Lehrveranstaltungen zu analysieren und mit ihnen umzugehen ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 ES 29
- Selbstbestimmung in Hochschule und Gesellschaft zu foerdern ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 IES 30
- Aufklaerung ueber moegliche gesellschaftliche Missstaende betreiben? ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5 I (1) ES 31

Zum Schluss noch einige persönliche Daten:

- Ihr Geburtsjahr 19 PD 01

- Ihr Geschlecht männlich ☐ PD 02
weiblich ☐

- Ihr Abschlussgrad, bitte alle Grade angeben:

Habilitation ☐_ja_☐_nein PD 03

Promotion ☐_ja_☐_nein PD 04

Magister ☐_ja_☐_nein PD 05

Diplom ☐_ja_☐_nein PD 06

Staatsexamen ☐_ja_☐_nein PD 07

Graduierung ☐_ja_☐_nein PD 08

- In welchen Fächern haben Sie Ihre Berufsqualifikation erworben?

Pädagogik ☐_ja_☐_nein PD 09

Philosophie ☐_ja_☐_nein PD 10

Psychologie ☐_ja_☐_nein PD 11

Soziologie ☐_ja_☐_nein PD 12

Sozialarbeit/Sozialpädagogik ☐_ja_☐_nein PD 13

Jura ☐_ja_☐_nein PD 14

Theologie ☐_ja_☐_nein PD 15

Sonstiges ☐_ja_☐_nein PD 16

PD 17

- Art der Praxis PD 18

..... PD 19

- Dauer der Praxis in Jahren PD 20 (140

Wenn Sie noch etwas haben, von dem Sie meinen, dass es wichtig sei im Zusammenhang mit Fragen zum Projektstudium, zur Gruppendynamik, zur Lehr- und Lernsituation, dann bitte ich, dies kurz auf den Rückseiten niederzuschreiben.

Zum Technischen

1. Versuchen Sie bitte auf jeden Fall, sich fuer eine Antwort zu entscheiden. (fuer ja oder nein)
2. Bei Fragen, die Alternativen anbieten, kreuzen Sie bitte jeweils eine davon an.
3. Bei Fragen mit der Moeglichkeit, einen Rang von 1 bis 5 auszuwaehlen, kreuzen Sie bitte wie bei den Zensuren an:
1= hoch, 5= niedrig.

Lebenslauf

Am 4. Mai 1942 wurde ich, Helmut Linnenbank, Sohn des technischen Angestellten Gerhard Linnenbank, und seiner Ehefrau Laura, geb. Bohnke, in Sassenberg, Kreis Warendorf, geboren.

Von 1948 bis 1956 besuchte ich die katholische Volksschule in Sassenberg und anschließend das Aufbaugymnasium in Warendorf, an dem ich im Februar 1963 die Reifeprüfung ablegte.

Nach meiner Bundeswehrzeit von 1963 bis 1964 nahm ich im WS 1964/65 das Studium der Volkswirtschaft auf und wechselte nach einem Semester zur Pädagogischen Hochschule Westfalen Lippe, Abteilung Münster I. Dort bestand ich im Februar 1968 meine erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen. Daraufhin studierte ich an der Westfälischen Wilhelms-Universität Pädagogik, Sozialpädagogik, Soziologie, Psychologie und Philosophie. Die Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen legte ich im Oktober 1971 ab.

Im August 1969 heiratete ich Frau Marianne Scholz. Zwischenzeitlich haben wir zwei Kinder, und zwar eine Tochter und einen Sohn.

Neben der Tätigkeit in sozialpädagogischen Praxisfeldern der Kleinkindpädagogik und Erwachsenenbildung übte ich vom WS 1971 bis zum SS 1973 einen Lehrauftrag über je acht Wochenstunden an der Katholischen Fachhochschule NRW, Abteilung Münster, aus.

Zum 1. März 1975 wurde ich von der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Sozialpädagogik, als Dozent für vor- und nebenschulische Erziehung berufen.

